

PERHEET KOULUA VALITSEMASSA
- kyselylomaketutkimus espoolaisperheiden yläkouluvalinnoista

Satu Koivuhovi
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Koulutussosiologian ja -politiikan maisteriohjelma
Käyttätymistieteiden laitos
Elokuu 2012
Professori Hannu Simola, VTM Mira Kalalahti
Parents and School Choice
– Family Strategies, Segregation and
School Policies in Chilean and Finnish Basic Schooling
(PASC) -tutkimushanke

SISÄLLYS

Johdanto.....	1
2 Kohti uusliberalistista koulutuspolitiikkaa	4
2.1 Suomalaisen peruskoulujärjestelmän synty ja murros.....	4
2.2 Peruskouluarvoista markkina-arvoihin.....	7
2.3 Koulutuksellisesta tasa-arvosta yksilölliseen oikeuteen.....	10
3 Kouluvalintapolitiikka osana uusliberalistista koulutuspolitiikkaa	15
3.1 Markkinat (koulu)maailmaa pelastamassa	15
3.2 Kouluvalinta Suomessa	18
3.3 Espoon kunnallinen kouluvalintatila	22
4 Perheet koulua valitsemassa	26
4.1 Yhteiskuntaluokkaan ja arvoihin sidottu kouluvalintaprosessi	27
4.2 Perheiden kouluvalintaperustelut	35
5 Tutkimuskysymykset ja tutkimusasetelma	39
6 Käsitteistä mittariksi – tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden määrittely ja operationalisointi	41
6.1 Kouluvalinnan mittaaminen	41
6.2 Koulutuksellisten asenteiden mittaaminen	44
7 Tutkimuksen suorittaminen	47
7.1 Aineiston keruu ja aineiston hankintamenetelmä.....	47
7.2 Vastaaajajoukon kuvaus ja katoanalyysi	48
7.3 Käytetyt analyysimenetelmät	50
7.3.1 Tilastolliset menetelmät.....	52
7.3.2 Laadulliset menetelmät ja kouluvalintaperustelujen luokittelun kuvaus.....	59
7.4 Tilastollisen aineiston esikäsittely analyysija varten	63
7.4.1 Taustamuuttujien luokittelu.....	64
7.4.2 Koulutuksellisia asenteita mittaavien summamuuttujien muodostaminen.....	66
8 Tulokset	70
8.1 Kouluvalintatyypeille esitetyt valinnanperustelut	70
8.1.1 Oman lähikoulun valinta ilman painotetun opetuksen perustetta.....	71
8.1.2 Painotetun opetuksen valinta muussa kuin omassa lähikoulussa	73
8.1.3 Painotetun opetuksen valinta omassa lähikoulussa	75
8.1.4 Muuhun kuin lähikouluun hakeminen ilman painotetun opetuksen perustetta ..	76
8.2 Erilaiset kouluvalinnat vanhempien koulutus - ja tulotason mukaan tarkasteltuna...	79
8.3 Koulutuksellisten asenteiden yhteys kouluvalinnan tyyppiin	81
9 Tutkimuksen luotettavuus	84
9.1 Validiteetti ja reliabiliteetti luotettavuuden mittareina	85
9.1.1 Koulutuksellisten asenteiden mittari	87
9.1.2 Kouluvalintatyypittelyn ja avovastausten luokittelun luotettavuus.....	91
9.2 Tutkimuksen yleistettävyyys ja merkityksellisyys	93
10 Tulosten yhteenveto ja pohdinta.....	96
LÄHTEET	104
LIITTEET	111

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1. Peruskouluarvoista markkina-arvoihin	9
Taulukko 2. Kouluvalintatyyppien frekvenssit	43
Taulukko 3. Väittämät kyselylomakkeessa mitattavan ilmiön mukaan	45
Taulukko 4. Vastaajien koulutustaso suhteessa Espoon keskimääräiseen koulutustasoon	49
Taulukko 5. Vastaajien tulotaso suhteessa Espoon keskimääräiseen tulotasoon	50
Taulukko 6. Kouluvalintaperustelujen luokat	60
Taulukko 7. Koulutustason uudelleenluokittelu analyyseja varten	65
Taulukko 8. Tulotietojen uudelleenluokittelu analyyseja varten	65
Taulukko 9. Osioden lataukset faktoreille	67
Taulukko 10. Summamuuttujien sisällöt, vinous- ja huipukkuusluvut sekä Cronbachin alfat	69
Taulukko 11. Kouluvalinnoille esitetyt perustelut valintatyypeittäin	70
Taulukko 12. Koulumatkaan ja opetuspainotuksiin liittyvät perustelut painotetun opetuksen valinnalle lähikoulussa	75
Taulukko 13. Vanhempien koulutustaso suhteessa lapsen kouluvalinnan tyyppiin	79
Taulukko 14. Äidin tulotaso suhteessa lapsen kouluvalinnan tyyppiin	80
Taulukko 15. Isän tulotaso suhteessa lapsen kouluvalinnan tyyppiin	81
Taulukko 16. Koulutuksellisten asenteiden erot kouluvalintatyypeittäin	82
Taulukko 17. Osioden kuvailevat tiedot	123
Taulukko 18. Summamuuttujien väliset korrelaatiot	124

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1. Tutkimusasetelma.....	39
Kuvio 2. Tutkimuksen luotettavuuden osa-alueet	86
Kuvio 3. Faktoriratkaisun toteutuminen	88
Kuvio 4. Kouluvalintatyyppit valintaperustelujen, vanhempien koulutustason sekä koulutuksellisten asenteiden kautta kuvattuna	97

LIITELUETTELO

Liite 1. Kartta Espoon oppilaaksiottoalueista	111
Liite 2. Kyselylomake	112
Liite 3. Muuttujien tarkastelu	123
Liite 4. Summamuuttujien väliset yhteydet.....	124

JOHDANTO

Vanhempien mahdollisuus valita lapsensa koulun saapui Suomeen 1990-luvun koululakien uudistusten myötä ja se vahvistettiin vuoden 1998 perusopetuslaissa (Seppänen 2006). Kouluvalintamahdollisuus on osa kouluvalintapolitiikaksi kutsuttua toimintapolitiikkaa, jolla viitataan valintamahdollisuuksien lisäksi myös muihin oppilaaksiottoa sääteleviin kriteereihin (Seppänen 2006, 10). Kouluvalintapolitiikan on tutkimuksissa (ks. esim. Gewirtz ym. 1995; Lauder ym. 1999; Seppänen 2006) todettu olevan luonteeltaan eriarvoistavaa politiikkaa, joka asettaa perheet keskenään eriarvoiseen asemaan ja johtaa koulujen eriytymiseen. Koulujen eriytymiskehityksestä on saatavissa tutkimustietoa Suomenkin osalta ja kaupungeissa, joissa kouluvalintaa on harjoitettu sen alkuvuosista lähtien, on viitteitä koulujen eriytymisestä (ks. Bernelius 2011). Koulujen jakautuminen ”hyviin” ja ”huonoihin” kouluihin osaltaan kiihdyttää painetta kouluvalintojen tekemiselle perheiden pyrkimässä välttämään huonomaineisiin kouluihin joutumista.

Kouluvalintapolitiikka on osa uusliberalistista, ylikansallista koulutuspolitiikkaa, joka on levinnyt länsimaissa 1980-luvulta alkaen (Rinne 2000). Vaikka kouluvalinnat kytkeytyvät osaksi tuota laajaa ylikansallista reformia, on huomioitava, että kunkin valtion omaksuma politiikka on aina sekoitus, jossa globaalit vaikutteet yhdistyvät kansalliseen historialliseen ja kulttuuriseen perinteeseen (Lauder ym. 1999, 36). Koulutuspolitiikassamme on peruskoulun syntyajoista lähtien vahvasti vaikuttanut tasa-arvon perinne, jonka nimissä peruskoulustamme rakennettiin yhtenäinen järjestelmä. Mahdollisuuksien tasa-arvon nimissä haluttiin turvata oppilaiden yhtäläinen koulutukseen pääsy sukupuolesta, asuinpaikasta tai sosiaalisesta ja taloudellisesta taustasta huolimatta (Ahonen 2001, 159). 1990-luvun koulutuspoliittisten uudistusten myötä mahdollisuuksien tasa-arvo sai rinnalleen uuden, uusliberalistisen määritelmän tasa-arvosta, jossa korostuvat yksilölliset oikeudet omien kykyjen toteuttamiseen (Kalalahti & Varjo 2012).

Vaikka mahdollisuuksien tasa-arvo näin haastettiinkin uusliberalististen uudistusten myötä, on se säilyttänyt vahvan aseman suomalaisessa koulutuspolitiikassa (Simola, Varjo & Rinne 2010). Kenties juuri kansallisesta perinteestämme johtuen kouluvalinta on maassamme edelleen kansainvälisesti verrattuna melko maltillista. Suomeen ei ole esimerkiksi syntynyt muiden maiden tavoin yksityistä koulujärjestelmää, vaan valinnat

tehdään pääosin julkisen koulujärjestelmän sisällä (Seppänen 2006, 28). Vanhempien valintojen tueksi ei myöskään tarjota julkisia ranking-listoja koulukohtaisista oppimistuloksista ja median pyrkimyksistä huolimatta listojen vastustus on ollut vahvaa (Simola 2005).

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on saanut kuitenkin vahvasti jalansijaa Suomessa, mikä näkyy esimerkiksi tavoitteissa, joita valtiovalta koulutukselle asettaa. Toisaalta vaaditaan edelleen yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien turvaamista, toisaalta korostetaan yksilöiden huomioimista ja valinnanmahdollisuuksia. Tavoitteiden voidaan katsoa olevan toisilleen ristiriitaisia ja yksilöllisyyden korostamisen on vääjäämättä katsottu johtavan mahdollisuuksien tasa-arvon vähenemiseen. (Kalalahti & Varjo 2012.) 1990-luvulta alkaneen hajauttamiskehityksen myötä päätösvalta siitä, minkälaista toimintapolitiikkaa käytännössä toteutetaan, on jäänyt paljolti kunnille (Varjo & Kalalahti 2011). Kuntien välille onkin syntynyt suuria eroja sen suhteen, miten ne pyrkivät nämä ristiriitaiset tasa-arvon tavoitteet toteuttamaan. Yksi keskeisistä eroista ovat oppilaaksiottoa koskevat säädökset, joiden avulla kunnat voivat joko tarjota vanhemmille mahdollisuuden kouluvalintaan tai rajoittaa sitä (Varjo & Kalalahti 2011). Kunnan harjoittaman kouluvalintapolitiikan voi katsoa avaavan perheille eräänlaisen pelitilan, jossa perheet omien resurssiensa puitteissa toimivat ja tekevät valintoja

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kouluvalintoja perheiden näkökulmasta. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, miten kouluvalintaan ja koulumarkkinoihin suhtaudutaan ja toisaalta siitä, miten koulumarkkinoilla käytännössä toimitaan ja minkälaisia valintoja tehdään. Tutkimukseni keskittyy perheiden yläkouluvalintaan Espoossa ja perustuu espoolaisilta vanhemmilta kerättyyn kyselylomakeaineistoon (N=441). Tutkimukseni on osa professori Hannu Simolan (HY) johtamaa *Parents and School Choice. Family Strategies, Segregation and School Policies in Chilean and Finnish Basic Schooling (PASC)* -tutkimushanketta ja tutkimukseni on toiminut hankkeessa toteutetun kouluvalintakyselyn esitutkimuksena. Tutkimukseni tavoitteena onkin paitsi tutkia espoolaisperheiden kouluvalintaa myös testata ja kehittää kyselylomakkeeseen luotua mittaristoa.

Tutkimukseni etenee teoreettisesta taustoittamisesta (luvut 2, 3 ja 4) tutkimusongelmien ja tutkimusasetelman esittelyyn (luku 5), minkä jälkeen vedän yhteen teoriaosuudessa esitettyjä teemoja ja kuvaan niiden operationalisoinnin käsitteelliseltä tasolta mitattavaan muotoon (luku 6). Luvussa 7 kuvaan tutkimukseni suorittamiseen liittyviä teemoja, kuten aineistonhankintaa sekä käyttämiäni analyysimenetelmiä. Luvussa 8 esittelen tutkimukseni tulokset, joiden luotettavuutta pohdin luvussa 9. Lopuksi suhteutan tutkimustulokseni aikaisempaan tutkimukseen ja analysoin mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

2 KOHTI UUSLIBERALISTISTA KOULUTUSPOLITIikkaA

Kouluvalinnan käyttäminen oppilaiden koulupaikan määräytymisessä kytkeytyy osaksi koulutuspoliittista suunnanmuutosta, joka maassamme käynnistyi 1980–1990-lukujen taitteessa. Suunnanmuutoksessa voi katsoa olevan kaksi tasoa – hallinnollinen ja ideologinen. Tässä luvussa luon katsauksen koulutuspolitiikassa tapahtuneeseen muutokseen. Esittelen ensin hallinnollisella tasolla tapahtuneita muutoksia, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan siirtymään liittynyttä arvomaailman murrosta.

2.1 Suomalaisen peruskoulujärjestelmän synty ja murros

Toisen maailmansodan jälkeen maamme lähdettiin jälleenrakentamaan voimakkaasti ja luomaan maahamme hyvinvointivaltiota. Mallia haettiin muista pohjoismaista ja järjestelmää kehitettiin suuntaan, jossa hallinto on keskitetty ja valtion rooli suuri (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001, 11). Tässä kehityksessä myös koulu kytkettiin valtion vahvan kontrollin alle, sillä haluttiin luoda yhtenäinen ja yhdenmukainen peruskoulu (Ahonen 2001, 159). Osmo Lampinen (1998, 47) onkin nimittänyt tätä Suomen koulutuspolitiikan 1960-luvulta 1990-luvulle jatkunutta kautta järjestelmäkeskeiseksi kaudeksi, jonka aikana valtio alkoi määrätietoisesti panostaa koulutukseen ja muokata maamme koulutusjärjestelmää tehokkaampaan ja yhtenäisempään suuntaan. Kehityksen iskusanoina toimivat kokonaisvaltaisuus ja pitkäjänteisyys. Koulu nähtiin muun yhteiskunnan osana, jonka tehtävänä oli tuottaa tasa-arvoa ja hyvinvointia kansakunnallemme. (Lampinen 1998, 47–52.)

Tavoitteena oli luoda koulutusjärjestelmä, jossa kaikilla kansalaisilla olisi tasa-arvoiset mahdollisuudet koulunkäyntiin huolimatta syntyperästä, sukupuolesta tai asuinalueesta (Ahonen 2001, 159; Lampinen 1998, 53). Myös koulutusjärjestelmän yhtenäisyys oli tärkeä lähtökohta kehittämisessä. Haluttiin, että koulutusjärjestelmä mahdollistaisi jatkuvan kouluttautumisen, eivätkä aiemmin tehdyt koulutusratkaisut rajoittaisi jatko-opiskelumahdollisuuksia. Merkittävä askel kohti tasa-arvoista koulutusjärjestelmää otettiin vuonna 1921, jolloin säädettiin yleinen oppivelvollisuuslaki. Koulu oli yhtenäinen tuolloin kuitenkin vain neljän ensimmäisen vuoden osalta, jonka jälkeen koulutiet haarautuivat.

Todellinen askel tasa-arvoiseen koulutusjärjestelmään otettiin peruskoulu-uudistuksessa vuonna 1972, jossa perusasteen koulutus eli kansakoulu ja oppikoulu yhdistettiin. (Lampinen 1998, 51.)

Järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan kausi päättyi osana 1980-luvun lopun ja 1990-luvun alun mukanaan tuomaa yhteiskunnallista murrosta, joka kytkeytyy osaksi globaalia uusliberalistista käännettä.¹ Murrosta on luonnehdittu mm. siirtymäksi suunnittelutaloudesta kilpailukyky-yhteiskuntaan (Heiskala & Luhtakallio 2006, 7) sekä siirtymäksi kolmannen tasavallan aikaan (Simola 2004). Risto Heiskalan ja Eeva Luhtakallion (2006, 10) mukaan murroksen keskiössä oli julkisen sektorin toiminnan tehostaminen markkinataloudesta lainatuin menetelmin; yksityistämisen, kilpailuttamisen ja tulosohjauksen avulla. Keskeisimmäksi toiminnan arvioinnin mitaksi nousi kilpailukyky, jota käytettiin toiminnan perusteluna (emt. 10). Tässä tilanteessa koulutuksen merkitys korostui ja se kytkettiin vahvasti osaksi valtion kilpailukykyä (Lampinen 1998, 73).

1980- ja 1990-lukujen yhteiskunnalliseen murrokseen vaikuttivat monet tekijät kuten 1980-luvulta voimistunut hyvinvointivaltiota kohtaan esitetty kritiikki (Rinne 2000, 135). 1990-luvun alun lamavuodet lisäsivät entisestään kritiikkiä mittavaa ja kallista hallintokoneistoa kohtaan ja hallintoa haluttiin keventää hajauttamalla keskitettyä hallintokoneistoa (Ahonen 2001, 160; Rinne, 2000, 135). Sirkka Ahosen (2001, 160) mukaan hallinnon hajauttamiseen vaikuttivat toisaalta lähidemokratian pyrkimys, jossa päätösvaltaa haluttiin viedä lähemmäksi kansalaisia, toisaalta uusliberalistiset näkemykset julkisen sektorin tehottomuudesta ja kalleudesta. Koulutuspolitiikassa tapahtuneiden muutosten taustalla vaikutti myös 1980-luvun lopussa lisääntynyt kritiikki peruskoulua kohtaan (Seppänen 2006, 63). Annamari Ylösen (2009, 9) mukaan Suomessa tapahtui 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa asenneilmapiirin muutos, jossa yhtäläisyyden ja arvoista

¹ Uusliberalismilla tarkoitetaan talouspolitiikkaa, jossa tähdätään markkinoiden vapaaseen toimintaan. Uusliberalismin juuret ovat liberalismissa ja aatteille yhteistä on vapauden tavoittelu. Aatteet kuitenkin eroavat toisistaan siinä, minkä suhteen vapautta haluavat. Valistuksen ajan liberalismissa korostettiin yksilön vapautta sorrosta ja yksinvaltiaan mielivaltaa vasten haluttiin rakentaa valtio, joka turvaisi ihmisoikeudet. Sen sijaan uusliberalismissa kannatetaan vapautta valtiosta ja kaikenlaisesta holhouksesta ja korostetaan sitä, että markkinoiden tulisi saada toimia täysin vapaana rajoitteista. Uusliberalismin isänä voidaan pitää taloustieteilijä Friedrich Hayekia. (Hilpelä 2004, 55–57.) Hayekin (1998, 11–17) mukaan paras tapa turvata ihmisten hyvinvointi olisi markkinoiden vapaasta vallasta seuraava kilpailu, jonka avulla karsitutuvat pois epätaloudelliset ja toimimattomat ratkaisut. Uusliberalismin kauden katsotaan yleensä alkaneen Ronald Reaganin (1981) presidenttityden myötä ja vastaavasti Euroopassa Margaret Thatcherin (1979) tultua Iso-Britannian pääministeriksi. Suomessa käännteentekevä hallituksena on pidetty vuonna 1987 valtaan noussutta Harri Holkerin (kok.) johtamaa oikeistohallitusta.

siirryttiin yksilöllisyyden korostamiseen. Aikaisemmin peruskoulun yhtenäisyys ja samanlaisuus olivat opetuksen suunnittelua ohjanneita tärkeitä arvoja. Uskottiin siihen, että kaikille lapsille tulee luoda yhtäläiset mahdollisuudet opiskeluun ja jatko-opintoihin. Asenneilmapiirin muutoksen myötä tämä usko horjui ja alettiin jälleen huolestuneeseen sävyyn puhua peruskoulusta ”tasapäistävänä” laitoksena, joka lyttää lahjakkuudet (Uusikylä 2005, 13–14).

Piia Seppäsen (2006, 64) mukaan 1990-luvun koululainsäädännön uudistuksissa vuorottelivat ensinnä pyrkimys hajauttaa hallintoa ja viedä päätösvaltaa koulutuksesta enemmän kunnille itselleen ja toisaalta pyrkimys monipuolistaa opetustarjontaa. Hajauttamisen itu oli käytännössä kylvetty jo 1970-luvulla tehdyssä tuntikehyspäätyösuunnitelmassa, jossa kouluille oli jätetty vapautta eriyttää opetustaan hiukan, mutta 1990-luvulla kehitys voimistui (Lampinen 1998, 77). Koululainsäädännön uudistukset olivat koulupiirijaosta luopuminen, valtionosuusjärjestelmien muutos sekä siirtyminen opetussuunnitelmien perusteiden käyttöön. Koulupiirijaosta luopumisen myötä kunta saattoi toimia yhtenä koulupiirinä, mikä antoi kunnalle mahdollisuuden ”rationalisoida” kouluverkkoa eli karsia pieniä kouluja. Samalla myös koulupaikan määräytymisen periaatteet muuttuivat ja kunta saattoi halutessaan antaa vanhemmille mahdollisuuden valita lapsensa koulu. (Ahonen 2001, 167; Varjo 2011, 95.) Samanaikaisesti kunnan saamien valtionosuuksien myöntämisperiaatteita muutettiin siten, että koulupiirijako ei enää vaikuttanut kunnan saamiin valtiontukiin vaan valtionosuudet määräytyivät nyt laskennallisesti oppilasmäärän mukaan (Lampinen 1998, 77; Seppänen 2006, 65; Varjo 2011, 94). Valtionosuusjärjestelmän muutos kannusti Lampisen (1998, 77) mukaan kuntia minimoimaan oppilaskohtaisia kustannuksia ja tehostamaan toimintaansa ja toisaalta, kuten Ahonen (2001, 167) on huomauttanut, ajoi kouluja kilpailemaan oppilaista. Yksityiskohtaisista opetussuunnitelmista luopuminen ja opetussuunnitelmien perusteisiin siirtyminen puolestaan mahdollisti koulujen omien opetussuunnitelmien tekemisen ja koulujen profiloitumisen (Seppänen 2006, 66).

1990-luvun koululainsäädännössä tehdyt muutokset koottiin yhteen vuonna 1999 voimaan astuneessa uudessa perusopetuslaissa (Ahonen 2001, 177). Ahosen (2001, 177) mukaan peruskoulut toimivat uuden lain mukaan hyvin eri tavoin kuin ennen. Vahvan valtion kontrollin sijaan kunnilla ja kouluilla on nyt vahva vapausmarginaali toiminnassaan ja

koulut ovat toimistaan vastuussa lähinnä omalle kunnalleen. Uudessa perusopetuslaissa myös oppilaiden ja vanhempien mahdollisuus vaikuttaa lapsensa koulupaikkaan on suurempi kuin ennen (Ahonen 2001, 178; Seppänen 2006, 66–67; Rinne 2000, 137). Lain mukaan kunnalla on velvollisuus osoittaa oppilaalle koulupaikka tämän omasta lähikoulusta, mutta vastaavasti oppilaalla on oikeus hakea koulupaikkaa muualta (Perusopetuslaki 1998/628). Myös kouluilla on aiempaa parempi mahdollisuus valikoida oppilaitaan, sillä kuntien valtaa perustaa oppilaansa valikoivia kouluja vahvistettiin (Seppänen 2006, 68). Laajasta vapaudesta johtuen kunnat poikkeavat toisistaan tänä päivänä paljon esimerkiksi siinä, miten he oppilaaksiottoa toteuttavat ja eri kunnissa onkin muodostunut erilaisia käytäntöjä laissa osoitettujen velvollisuuksien hoitamiseksi (Varjo & Kalalahti 2011, 10; Varjo 2011, 87). Luvussa 3. 1 paneudun tarkemmin oman tutkimuskuntani Espoon oppilaaksiottoa ja kouluvalintaa koskevien käytäntöjen esittelyyn.

2.2 Peruskouluarvoista markkina-arvoihin

Uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan siirtymistä voidaan tarkastella myös arvojen muutoksen kautta. Uusliberalistinen markkinoiden valtaan perustuva politiikka kyseenalaistaa hyvinvointivaltion ihanteet kuten tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden (Hilpelä 2004, 56). Uusliberalismin isänä pidetyn Friedrich August von Hayekin (1998, 95–97, 102–103, 184–186) mukaan ihmisten ei tulisi sekoittaa markkinoiden määräämää järjestystä minkään, edes moraalisten periaatteiden nimissä. Markkinat ovat Hayekin mukaan kulttuurisen evoluution tulosta ja toimivat ihmistä viisaammin yhteiskunnallisen kehityksen säätelijänä. Ihmismieli ei voi markkinoiden toimintaa Hayekin mukaan ymmärtää ja tästä syystä yritykset puuttua markkinoiden toimintaan ovat hänen mielestään vaarallisia. Hayekin mielestä ihmisten tulisi alistua markkinoiden määräysvallan alle ja hyväksyä niiden synnyttämä järjestys. Markkinoiden etiikan mukaisesti on hyväksyttävää, että on olemassa voittajia ja häviäjiä, eikä toimijoiden tarvitse kantaa syyllisyyttä, vaikka omat toimet heikentäisivät muiden asemaa (Gewirtz, Ball & Bowe 1993, 234).

Jyrki Hilpelän (2004, 57–59) mukaan murros kohti uusliberalistista kilpailukyky-yhteiskuntaa näkyy ihmisten kaikilla elämänalueilla. Kulttuurisella tasolla murros vaikuttaa ihmisten ajattelu – ja puhetapoihin, kun taloudellinen diskurssi jyrää altaan muita

arvoja esiin nostavat diskurssit. Näin markkinamaailmaan sopivat arvot, kuten ”tehokkuus” ja ”kilpailukyky” iskostuvat tavoiteltaviksi arvoiksi perinteisten arvojen, kuten ”kauneuden” tai ”totuuden”, jäädessä toissijaisiksi. (emt. 57–59.) Arvomaailman murros näkyy myös koulutuksen kentällä. Sirkka Ahosen (1999, 50) mukaan koulutuspolitiikassamme tapahtunut muutos on muuttanut koulutuspoliittista puhetapaa ja liiketaloudesta tuttu diskurssi on syrjäyttänyt koulusta käytävää pedagogista keskustelua.

Markkinoiden määräysvallan alla perinteisinä ”hyvän ihmisen” ominaisuuksina pidetyt hyveet, kuten epäitsekkyys ja solidaarisuus saavat väistyä kilpailuhalun ja itsekkyyden tieltä (Hilpelä 2004, 57). Stephen J. Ballin (2003, 31) mukaan markkinat tuottavatkin uudenlaisia ”moraalisubjekteja” eli muokkaavat käsityksiämme siitä, minkälainen toiminta on moraalisesti oikein ja hyväksyttyä. Näin markkinoiden etiikan voi katsoa tuottavan ja legitimoivan itsekästä ja omaa etua tavoittelevaa käytöstä (Kainz & Aikens 2007, 301).

Talouden ja markkinoiden määritessä myös ihmisen moninaiset roolit pelkistyvät yhteen, asiakkaan, rooliin. Asiakkaana ihminen on toisaalta vahva etujensa puolustaja ja toisaalta mainonnan ja markkinoiden uhri, ainutlaatuinen yksilö, joka voi toteuttaa yksilöllisyytensä tekemällä yksilöllisiä kulutusratkaisuja. (Hilpelä 2004, 58.) Myös koulumarkkinoita on tarkasteltu asiakkuuden tai kuluttajuuden metaforien kautta (ks. esim. Ball 2003; Cookson 1992; Naidoo & Jamieson 2005). Peter Cooksonin (1992, 301) mukaan koulutuksen kuluttajuus kytkeytyy erityisesti uusliberalistisen koulutuspolitiikan myötä tapahtuneeseen koulutuksen järjestämisen periaatteiden muutokseen ja vapaaseen kouluvalintaan. Koulutuksen markkinoistumisen myötä voidaankin puhua koulutuksen ”hyödykkeistymisestä” (*commodification*), jossa kouluista ja niiden asiakkaista, lapsista, on tullut hyödykkeitä, joilla on vaihtoarvo markkinoilla (Gewirtz, Ball & Bowe 1995, 175–176). Koulumarkkinoilla lapsia arvotetaan ja asetetaan järjestykseen sen mukaan, mitä he voivat kouluille tarjota ja vastaavasti perheet asiakkaina kilpailuttavat palveluntarjoajia eli kouluja. Näin koulumarkkinoiden voi katsoa muuttavan oppivelvollisuuskoulun luonnetta ja tavoitteita sekä vaikuttavan koulumaailman toimijoiden välisiin suhteisiin (Gewirtz ym. 1995, 177). Jos aiemmin koulunkäynnissä on painottunut oppivelvollisuuden suorittaminen, korostuu koulumarkkinoilla oppilaan oikeus koulunkäyntiin ja yksilöllisiin valintoihin. Tämän myötä myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde määritetty uudelleen.

Markkinaperiaatteen käyttöönotto koulumaailmassa muovaa uudelleen koulutusta koskevia asenteita ja arvoja (Ball 2003, 31; Gewirtz ym. 1993). Koulutuspolitiikassa tapahtunutta arvojen murrosta on kuvattu siirtymäksi professionalismin arvoista markkina-arvoihin (Ball 2003, 31) ja vastaavasti siirtymäksi ”peruskouluarvoista” ”markkina-arvoihin” (Gewirtz ym. 1993, 237). Murroksen myötä näkemykset siitä, minkälaisiin asioihin opetuksessa tulisi keskittyä ja mikä on opetuksen tarkoitus, muokkautuvat markkinamaailman oppien mukaisesti ja vanhat oppivelvollisuuskoulua ohjanneet arvot saavat rinnalleen uudenlaisia arvoja (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Peruskouluarvoista markkina-arvoihin

Peruskouluarvot (<i>Comprehensive values</i>)	Markkina-arvot (<i>Market values</i>)
oppilaiden tarpeet (<i>student needs</i>)	oppilaiden suoriutuminen (<i>student performance</i>)
yhtenäisyys opetuksessa (<i>universalism</i>)	eriyttäminen opetuksessa (<i>differentiation</i>)
lisäresurssit heikoille (<i>”less-able”</i>) oppilaille	lisäresurssit lahjakkaille (<i>”more able”</i>) oppilaille
yhteistyö muiden koulujen ja paikallisen yhteisön kanssa	kilpailu muiden koulujen kanssa ja motivoituneiden vanhempien houkuttelu
välittämisen eetos	akateeminen eetos

Lähde: Gewirtz, Ball & Bowe 1993, 237, jonka pohjalta muokattu ja suomennettu

Peruskoulun arvoissa opetuksen pääpaino on oppilaiden tarpeissa ja yhtenäisessä opetuksessa kun taas markkinaperiaatteen ohjaamana painopiste siirtyy oppilaiden suorituksiin ja erikoistumiseen. Peruskouluarvoissa lisäresurssit ohjataan heikosti menestyviin oppilaisiin kun taas markkinavaltaisessa koulutuksessa huomio keskitetään lahjakkaisiin lapsiin. Lahjakkaisiin lapsiin panostetaan, sillä näiden katsotaan turvaavan koulujen olemassaolon, joka on pitkälti riippuvaista hyvistä oppimistuloksista. Markkinavaltaiseen koulupolitiikkaan liittyy vahvasti koulukohtaisista oppimistuloksista kootut ranking-listat ja vanhempien valintaan perustuvassa koulutusjärjestelmässä hyvä sijoittuminen listoilla on koulujen kannalta tärkeää. Ranking-listojen myötä myös opetuksen painopiste muuttuu ja oppilaiden kokonaisvaltainen huomioiminen pelkistyy tuloksiin keskittymiseksi. (Gewirtz ym. 1993; Hilpelä 2004, 59–62.)

On huomattava, että esitetty jaottelu on peruskoulu- ja markkina-arvoihin on kovin mustavalkoinen ja yksinkertainen. Todellisuudessa koulutuspolitiikkaan vaikuttavat yhtäläillä perinteiset oppivelvollisuuskoulua ohjanneet arvot kuin uusliberalististen uudistusten myötä pinnalle nousseet markkina-arvot. Ballin (2003, 32) mukaan markkinoiden etiikka ei olekaan hegemonisessa asemassa koulutuksen kentällä vaan kilpailee muiden etiikoiden kanssa. Suomalaista koulutuspolitiikassa tarkasteltaessa on syytä huomioida peruskoulujärjestelmässämme vahvasti vaikuttava tasa-arvon perinne, mikä on osaltaan vaikuttanut myös 1990-luvun koulutuspoliittisiin uudistuksiin (Simola, Varjo & Rinne 2010). Seuraavassa tarkastelen tarkemmin tasa-arvon käsitteen saamia tulkintoja koulutuspolitiikassamme.

2.3 Koulutuksellisesta tasa-arvosta yksilölliseen oikeuteen

Tarkasteltaessa koulutuspolitiikassa tapahtunutta käännettä Suomessa, on yhtenä keskeisenä muutoksena todettu olleen tasa-arvon käsitteen saama uudenlainen tulkinta. Suomalaista koulutuspolitiikkaa on peruskoulun syntyajoista lähtien leimannut vahva näkemys tasa-arvoisuudesta, joka on määritelty mahdollisuuksien tasa-arvon mukaisesti tarkoittamaan yhtäläisiä mahdollisuuksia koulun käymiseen huolimatta asuinpaikasta, sukupuolesta tai sosiaalisesta taustasta. Koulutuksellinen tasa-arvo on Suomessa vahvasti kytketty yhteiskunnalliseen tasa-arvoon ja sen peruseriaatteet, kuten perusopetuksen maksuttomuus ja koulutukseen pääsyn yhdenvertaisuus, on kirjattu perustuslakiin ja sitä täydentävään yhdenvertaisuuslakiin. (Jakku-Sihvonen 2009, 26.) Tasa-arvo on ollut keskeinen teema kaikissa koulutuspolitiikkamme käännekohdissa (Ahonen 2003, 114) ja Lampisen (1998, 52) mukaan nimenomaan pyrkimys koulutukselliseen tasa-arvoon vaikutti merkittävimmin siihen, että peruskoulusta tuli 1970-luvun koulu-uudistuksessa yhtenäinen.

Näkemykset siitä, mitä tasa-arvolla tarkoitetaan, jakoivat kuitenkin puoluekenttää jo 1960-luvulla käydyssä koulutuspoliittisessa keskustelussa (Ahonen 2003, 114–133; Lampinen 1998, 52–59; Kalalahti & Varjo 2012, 43–45). Äärilaidat keskustelussa olivat poliittisesta oikeistosta koostuva maltilliseen tasa-arvon tulkintaan sitoutuneet konservatiivit ja

poliittisen vasemmiston muodostamat radikaalin tasa-arvon kannattajat. Konservatiivien kannattaman maltillisen tasa-arvon muotoilun mukaan tasa-arvon nähtiin tarkoittavan ainoastaan koulutukseen pääsyn tasa-arvoisuutta kun taas radikaalin näkemyksen mukaan tasa-arvoisuuden tulisi ulottua myös opetusjärjestelyihin ja jopa oppimistuloksiin asti. Radikaaliin tasa-arvon tulkintaan sitoutuneet katsoivat, että yhteiskunnan eriarvoisuudesta johtuen pelkkä koulutuksellisten lähtökohtien tasoittaminen ei riittäisi kompensoimaan heikoista kasvuolosuhteista ponnistavien lasten opiskelua vaan rinnalle vaadittiin konkreettisia toimenpiteitä, joiden myötä kasvuolosuhteiden merkitys koulunkäyntiin vähenisi. Maltilliset konservatiivit vuorostaan pelkäsivät, että tasa-arvo toisi mukanaan tasapäisyyttä, joka heikentäisi lahjakkaiden oppilaiden menestymistä. Konservatiivit ehdottivatkin, että kouluun tuotaisiin tasoryhmät, joissa lapsia opetettaisiin yhtenäisen koulun sisällä eri ryhmissä. (Ahonen 2003, 114–133; Kalalahti & Varjo 2012, 43–45; Lampinen 1998, 52–59.)

Kuten peruskoulujärjestelmää luotaessa, myös vuoden 1998 perusopetuslain uudistuksesta käytävässä keskustelussa, tasa-arvo oli keskeinen keskustelun aihe (Ahonen 2001; Kalalahti & Varjo 2012). 1990-luvun keskustelussa tasa-arvon käsite sai kuitenkin erilaisia tulkintoja kuin peruskoulun syntyä siivittäneessä keskustelussa ja käsitteen on katsottu saaneen uuden sisällön 1990-luvulle tultaessa (Ahonen 2001, 169; Simola ym. 2010, 292). Peruskoulun syntyyn liitetty ajatus yhtäläisistä opiskelumahdollisuuksista ja kaikille yhteisestä opetuksesta sai keskustelussa rinnalleen yksilöllisyyttä korostavia näkemyksiä. Näkemyksien voidaan katsoa linkittyvän peruskoulun syntykeskustelussa oikeistolaisten konservatiivien esittämiin näkemyksiin, joissa yksilön oikeus omien kykyjen mukaiseen opiskeluun on keskiössä. Ensimmäistä kertaa uusi sisältö näkyi Ahosen (2001, 169) mukaan vuoden 1992 Opetusministeriön tekemässä koulutuspoliittisessa visiossa, joka toimi opetussuunnitelman uudistamisen pohjalla. Visiossa tasa-arvon määriteltiin olevan ”yksilöiden yhtäläisiä oikeuksia ajaa omia pyrkimyksiään”. Vastaavanlaisen tulkinnan tasa-arvon käsitteelle oli jo aiemmin antanut vuonna 1987 pääministeriksi noussut Harri Holkeri, joka pitämässään puheessa kritisoi peruskoulujärjestelmää lahjakkaiden lasten unohtamisesta ja korosti oppilaiden yksilöllisiä tarpeita opetuksen lähtökohtana (Simola ym. 2010, 292). Hannu Simola (2001, 290–291) onkin luonnehtinut 1990-luvun koulutuspoliitikassa tapahtunutta siirtymää tasa-arvon ja yhtäläisten mahdollisuuksien eetoksesta erinomaisuuden eetokseen. Simolan mukaan erinomaisuuden eetoksessa

yksilölliset kyvyt ja lahjakkuus nousevat pintaan ja katsotaan, että kaikilla pitäisi olla mahdollisuus saada lahjojaan vastaavaa koulutusta.

Koulutuspoliittista kirjallisuutta lukiessa tasa-arvon käsitteen tarkka määrittely usein sivuutetaan ja Mira Kalalahden ja Janne Varjon (2012, 40) mukaan käsitteen analysointi onkin jäänyt pintapuoliseksi. Kirjallisuutta lukiessa saa helposti sen kuvan, että 1990-luvun koulutuspoliittisten uudistusten myötä peruskoulun syntyyn liitetty mahdollisuuksien tasa-arvo olisi korvautunut uudella, edelliselle vastakkaisella, uusliberalistisella tasa-arvon tulkinnalla. Jako ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen ja muutoksessa voidaan katsoa olevan kyse lähinnä tulkinnan painopisteen muutoksesta (Kalalahti & Varjo 2012, 40).

Kalalahden ja Varjon (2012) mukaan sekä peruskoulun syntyyn vaikuttaneen mahdollisuuksien tasa-arvon että 1990-luvun koulutuspoliittisen suunnanmuutoksen myötä esiin nousseen uusliberalistisen tasa-arvon tulkinnan taustalla vaikuttaa itse asiassa liberaali määritelmä tasa-arvosta. Määritelmän keskiössä on ajatus kaikkien ihmisten yhtäläisestä kohtelusta, mutta tulkinta pitää sisällään myös ajatuksen yksilön oikeudesta omien kykyjen toteuttamiseen, millä usein kirjallisuudessa viitataan tasa-arvon käsitteen uusliberalistiseen tulkintaan. Liberaalin tasa-arvon muotoilun voikin katsoa kattavan sekä mahdollisuuksien tasa-arvon sisältämän ajatuksen yhtäläisistä opiskelumahdollisuuksista, että uusliberalistisen tasa-arvon tulkinnan mukaisen ajatuksen yksilön oikeudesta yksilölliseen opiskeluun. Määritelmä siis ensinnä huomioi lähtökohtien tasoittamisen merkityksen järjestelmätasolla, mutta toisaalta sallii erot oppimistuloksissa ja katsoo oikeudenmukaiseksi oppimistulosten määräytymisen yksilöllisten kykyjen ja panoksen mukaan. (emt. 43–49.)

Liberaali käsitys tasa-arvosta näkyy myös koulumarkkinoiden isänä pidetyn Milton Friedmanin näkemyksissä koulutuksellisesta tasa-arvosta. Friedman korostaa pääteoksessaan ”Vapaus valita” (Friedman & Friedman 1982, 162–168) yksilön oikeutta omien kykyjen toteuttamiseen, mutta puhuu samanaikaisesti myös koulutuksellisten lähtökohtien tasoittamisesta. Friedmanin mukaan ihmisen mahdollisuuksiin omien kykyjen toteuttamiseen eivät saisi vaikuttaa mitkään ”keinotekoiset esteet” kuten syntyperä tai muut eriarvoistavat lähtökohdat. Myös Friedmanin näkemyksissä on siis nähtävissä liberalistisen tasa-arvon määritelmän molemmat puolet. Friedmanin ajatukset ovat kuitenkin vahvasti

uusliberalismin sävyttämiä ja lopulta hän päätyy kyseenalaistamaan tasa-arvoisen maailman mahdollisuudet. Lähtökohtien tasoittamisen vaarana on Friedmanin mukaan maailmaan kuuluvan luonnollisen epäoikeudenmukaisuuden kadottaminen, mikä johtaa tehottomuuteen ja maailman toimimattomuuteen.

Suomessa liberaali tasa-arvon käsite on saanut eri aikoina erilaisia painotuksia ja yhdistynyt erilaisiin tasa-arvon tulkintoihin. Peruskoulun syntyyn liittyntä mahdollisuuksien tasa-arvoa voidaan luonnehtia hyvinvointiliberalistiseksi tasa-arvon tulkinnaksi, jossa liberaali tasa-arvon tulkinta sai rinnalleen radikaaleja, tulosten yhtenäisyyteen liittyviä muotoiluja (Kalalahti & Varjo 2012, 43). Tämä hyvinvointiliberalistinen tulkinta ottaa lähtökohdakseen opetuksen yhtäläisyyden, mutta pitää tärkeänä myös koulutusjärjestelmään sisältyviä kompensoivia toimenpiteitä, joiden avulla voidaan helpottaa heikoista taustaolosuhteista oppiin ponnistavien lasten opintietä. 1990-luvun koulutuspoliittisten uudistusten myötä liberaali tasa-arvon käsite yhdistyi sen sijaan yksilöllisyyttä korostavaan markkinaideologiaan, jolloin uusliberalistisessa tulkinnassa korostuu erityisesti liberaalin käsitteen sisältämä ajatus yksilön oikeuksista lähtökohtien tasoittamisen jäädessä taka-alalle (Kalalahti & Varjo 2012, 48).

Mahdollisuuksien tasa-arvon ja uusliberalistisen tasa-arvon tulkinnan yhtäläisen taustan huomioimisen kautta voidaan havaita, ettei uusliberalistinen tasa-arvon tulkinta lopulta merkinnyt uudenlaista ajattelua vaan ainoastaan painopisteen muutosta käsitteen määrittelyssä. Uusliberalistisen tasa-arvon tulkinnan voidaan kuitenkin katsoa haastavan suomalaisen peruskoulun yhtäläisyyden ajatuksen ja siinä mielessä on merkityksellistä kysyä, onko yhtäläisyyden ja yksilöllisyyden yhdistäminen mahdollista. Tasa-arvon toisilleen ristiriitaiset kerrostumat näkyvät vahvasti tämänhetkisessä koulutuspolitiikassa. Ristiriita tulkintojen välillä konkretisoituu kuntien muotoilemissa oppilaaksioton periaatteissa, joissa kunnat pyrkivät turvaamaan koulutuksen yhtäläisyyden, mutta myös yksilöllisyyden toteutumisen. Tavoitteiden on nähty olevan toisensa poissulkevia, sillä yksilöllisyyden painottamisen on väistämättä katsottu kaventavan mahdollisuuksien tasa-arvoa (Kalalahti & Varjo 2012, 50; Varjo & Kalalahti 2011, 22–23; Ylönen 2009, 75). Tasa-arvon käsitteen 1990-luvulla saama uudenlaisen tulkinnan voi osaltaan katsoa heijastelevan laajempaa koulutuspoliittista arvomurrosta, jota luvussa 2.2 kuvasin. Omassa

tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, miten tuo murros näkyy vanhempien koulutusta ja valintoja koskevissa asenteissa (ks. luvut 5 ja 6).

3 KOULUVALINTAPOLITIikka OSANA UUSLIBERALISTISTA KOULUTUSPOLITIikkaA

Kouluvalintapolitiikalla tarkoitetaan paitsi vanhempien mahdollisuutta valita lapsensa koulua myös politiikkaa siitä, minkälaisin kriteerein oppivelvolliset sijoitetaan kouluihin (Seppänen 2006, 10). Kouluvalinta voidaan kytkeä osaksi ylikansallista, uusliberalistista koulutuspolitiikkaa, jonka tuloa maahamme on edellä kuvattu (Rinne 2000).

Kouluvalintapolitiikan myötä voidaan puhua ns. koulumarkkinoista, millä viitataan kouluvalintapolitiikan tapahtumapaikkaan (Seppänen 2006, 23). Seppäsen (2006, 23–24) mukaan koulumarkkinoiden käsite pitää sisällään hallinnollisen, ideologisen, paikallisen sekä empiirisen tason, jotka on hyvä erotella toisistaan käsitettä käytettäessä. Käsitteen tasot on nähtävissä myös omassa tutkimuksessani. Luvussa 2.1 loin hallinnollisen tason katsauksen kouluvalintapolitiikkaan siirtymisen vaiheisiin. Seuraavassa kuvaan ideologisella tasolla, miten markkinoiden käyttöä koulutuksessa on puolustettu ja minkälaisia hyötyjä markkinoiden on katsottu koulutukseen tuovan. Tätä seuraavissa luvuissa 3.2 ja 3.3 siirryn tarkastelemaan, minkälaisena kouluvalintapolitiikka näyttäytyy Suomessa ja syvennän tarkasteluni edelleen paikalliselle tasolle luomalla katsauksen tutkimuskuntani Espoon käytäntöihin. Luvuissa 5 ja 6 fokusoin tarkemmin oman tutkimukseni tarkoituksen ja määrittelen oman tutkimuksellisen näkökulmani koulumarkkinoihin.

3.1 Markkinat (koulu)maailmaa pelastamassa

Seppäsen (2006, 73) mukaan kouluvalintapolitiikan käyttöä puoltaneet perustelut voidaan jaotella opetukseen ja oppimiseen liittyviin perusteluihin sekä toisaalta yhteiskunnallisiin jakoihin liittyviin perusteluihin. Opetukseen ja oppimiseen liittyvät kouluvalinnan perustelut liittyvät vahvasti angloamerikkalaiseen keskusteluun, jonka liikkeellepanijana toimi erityisesti Yhdysvalloissa esiin noussut huoli koulujärjestelmän laadusta (Lauder ym. 1999, 8–9; Seppänen 2006, 73). Yhdysvalloissa tilausta koulu-uudistuskeskustelulle loivat kansallisten kouluosaamistestien (*Scholastic Aptitude Test SAT*) lasku sekä huono menestys kansainvälisissä vertailututkimuksissa (Lauder ym. 1999, 8–9). Markkinaperusteisten uudistusten kannattajat (ks. esim. Friedman & Friedman 1982;

Chubb & Moe 1990) osasivat hyödyntää tilaisuuden ja argumentoivat koulujen tason parantuvan kilpailun myötä. Usko markkinoiden mukanaan tuomasta tehokkuudesta ja laadusta levisi nopeasti myös muihin maihin ja Euroopassa erityisesti Iso-Britanniassa valtaan noussut Thatcherin hallitus lähti voimallisesti ajamaan markkinaperiaatteiden käyttöönottoa koulujärjestelmässä (Seppänen 2006, 40, 73–74).

Kilpailun koulujen välillä on ajateltu parantavan koulujen laatua, koska se pakottaa kouluja panemaan parastaan. Markkinoilla pärjääminen edellyttää, että koulut saavat houkuteltua riittävästi oppilaita kouluunsa ja tämän takia niiden on pyrittävä varmistamaan opetuksensa laadukkuus. (Friedman & Friedman 1982, 205–207.) Kilpailun myötä koulujen on myös ajateltu panostavan innovatiivisiin uudistuksiin ja erikoistumaan opetuksessa, minkä on katsottu mahdollistavan yksilölliset koulutusratkaisut. Markkinaideaalin mukaisesti jokaisella perheellä tulisi olla mahdollisuus valita koulu, joka sopii parhaiten oman lapsen tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. (Adnett & Davies 2000, 159; Lauder ym. 1999, 6-7.) Kilpailun korostamisen myötä perheiden, erityisesti vanhempien rooli valinnan tekijöinä korostuu. Brown (1990, 66) onkin nimittänyt tätä koulutuspolitiikan uusliberalistista käännettä parentokratian (*parentocracy*) eli vanhempien vallan aalloksi. Lapsen koulunkäyntiin osallistuminen kytketään uuden koulutuspolitiikan retoriikassa hyvään vanhemmuuteen ja vanhempia velvoitetaan osallistumaan lapsensa koulunkäyntiin valitsemalla lapselleen koulua (Vincent 2001, 347; Kainz & Aikens 2007, 305). Vanhempien äänen voimallisemman esiin tuomisen on ajateltu tuovan kouluille enemmän painetta kilpailuun ja parantavan näin koulujen tasoa (Adnett & Davies 2000, 159; Friedman & Friedman 1982, 48).

Koulumarkkinoiden puolestapuhujat ovat perustelleet kouluvalintaa myös sen yhteiskunnallisilla vaikutuksilla (Seppänen 2006, 77). Markkinoiden on sanottu vähentävän yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja lisäävän koulutuksellista tasa-arvoa (Lauder ym. 1999, 10–11). Eriarvoisuutta voitaisiin markkinoiden kannattajien mukaan vähentää esimerkiksi eräänlaisten palveluseteleiden (*vouchers*) avulla (Friedman & Friedman 1982, 192–207). Seteleiden avulla myös köyhille perheille tarjoutuisi mahdollisuus valita muukin kuin julkinen lähikoulunsa ja päästä pakoon ”koulupiirien rautahäkeistä” (*iron cage of zoning*) (Lauder ym. 1999, 18). Markkinoiden myötä asuinalueen merkitys kouluvalintaan vähenisi ja perheille tarjoutuisi tasapuolisemmat mahdollisuudet valita lapsensa koulu.

Koulumarkkinat lisääisivät näin ollen sekä yhteiskuntaluokkien että etnisten ryhmien välistä tasa-arvoisuutta (Friedman & Friedman 1982, 202–203). Koulumarkkinoiden on katsottu auttavan heikommista lähtökohdista ponnistavia lapsia myös siinä mielessä, että koulujen laadun ja tehokkuuden lisääntyessä oppimistulosten on ajateltu parantuvan tasapuolisesti kaikissa kouluissa ja näin ollen markkinauudistuksen on ajateltu hyödyttävän kaikkia (Chubb & Moe 1990, 186).

Vaikka kouluvalintapolitiikkaa on puolustettu laadun ja tasa-arvon lisääntymisellä, osoittavat tutkimukset kyseisen politiikan johtavan täysin päinvastaisiin tuloksiin (ks. Seppänen, Rinne & Sairanen 2012, 18–19; Whitty & Power 2002, 52–59). Geoff Whitty ja Sally Power (2002) ovat artikkelissaan käyneet läpi tutkimuksia kouluvalintapolitiikan seurauksista ja toteavat valtaosan tutkimuksista kertovan kouluvalintapolitiikan eriarvostavista vaikutuksista.

Koulujen kannalta kouluvalintapolitiikka tarkoittaa kovaa kilpailua oppilaista. Gewirtzin ym. (1995, 125–135) mukaan lisääntynyt kilpailu on johtanut siihen, että yhä suurempi osa koulujen toiminnasta menee opetukseen keskittymisen sijaan erilaisiin ”markkina-aktiviteetteihin”. Näin ollen kouluvalinta ei ole automaattisesti parantanut koulujen opetuksen tasoa, vaan on saattanut sitä jopa entisestään heikentää. Koulujen toimiin markkinoilla vaikuttaa niiden ”markkina-asema” (Gewirtz ym. 1993, 234). Markkina-asema vaikuttaa ensinnä siihen, kuinka paljon koulut pystyvät vaikuttamaan oppilasainekseensa ja valikoimaan oppilaitaan sekä toisaalta siihen, kuinka paljon voimavaroja koulujen täytyy käyttää oppilaiden houkutteluun. Julian Le Grand ja Will Bartlett (1993, 214–218) puhuvat ”kermankuorimisefektistä” (*cream skimming*), jossa parhaiten menestyvät koulut poimivat ”parhaat” oppilaat päältä ja huonommin menestyvät koulut joutuvat tyytymään oppilaisiin, joita saavat. Hyvin menestyvät koulut voivat myös keskittyä markkinatoimien sijaan enemmän opetukseen kuin huonomaineiset koulut, jotka joutuvat houkuttelemaan oppilaita turvatakseen olemassaolonsa jatkossa (Gewirtz ym. 1993, 242; 1995, 183–184). Näin ollen kouluvalintapolitiikka on osaltaan myös lisännyt koulujen välisiä eroja ja uudistuksen hyödyt ovat kohdistuneet harvoille kouluille, muiden kärsiessä yhä pahemmista ongelmista (Adnett & Davies 2000, 158; Whitty & Power 2002, 59).

Kouluvalinta lisää eriarvoisuutta myös perheiden välillä. Markkinoiden logiikan mukaisesti myös perheet joutuvat kilpasille keskenään ja koulumarkkinoilla perheitä arvioidaan sen mukaan, mitä nämä voivat tarjota koululle. Hyvin menestyvät lapset, jotka nostavat koulujen sijoitusta ranking-listoilla ja siten turvaavat koulun rahoituksen, ovat arvokkaampia, kuin huonosti menestyvät lapset. (Gewirtz ym. 1995, 175–176.) Gewirtzin ym. (1993, 241; 1995, 139) mukaan keskiluokkaisista kotitaustoista tulevia lapsia usein suositaan, sillä heidät nähdään ”varmempana sijoituksena” kuin muista yhteiskuntaluokista tulevat lapset. Erontekojä saatetaan tehdä myös sukupuolen mukaan ja markkinoiden onkin todettu suosivan ”hyväkäytöksisiä” tyttöjä (Gewirtz ym. 1995, 140).

Kilpailu hyvistä kouluista ohjaa vanhempia eräänlaiseen ”koulupelin” pelaamiseen, jossa turvaudutaan erilaisiin taktiikoihin, joiden avulla voidaan turvata lapsen koulupaikka toivotussa koulussa (Kosunen 2012, 14). Keskeistä markkinauudistuksissa onkin, että vastuu pärjäämisestä säilytetään toimijoille (Gewirtz ym. 1995, 1-2). Markkinoiden logiikan mukaisesti kilpailussa on aina mukana niin voittajia kuin häviäjiäkin ja jokaisella on vastuu omasta toiminnastaan (Gewirtz ym. 1993, 234). Koulumarkkinoilla vastuu lapsen koulutuksesta siirtyy vanhemmille, joiden tehtäväksi tulee hyvien valintojen tekeminen (Gewirtz ym. 1995, 1-2). Lapsen koulu-uran kannalta keskiössä ei enää olekaan lapsen kyvykkyys tai osaaminen vaan oikeiden koulujen valitseminen, mikä johtaa vanhempien roolin korostumiseen (Brown 1990,66; Gewirtz ym. 1995, 189). Parhaiten kilpailussa pärjäävät aktiiviset perheet, joilla on paljon tietoa ja taitoa koulumarkkinoilla toimimiseen (Gewirtz ym. 1995, 25). Luvussa 4 paneudun tarkemmin perheiden toimiin koulumarkkinoilla.

3.2 Kouluvalinta Suomessa

Seppänen (2006) nostaa esiin, että toisin kuin muissa maissa, kouluvalintapolitiikka lipui Suomeen melko huomaamatta 1990-luvun kuluessa. Seppäsen mukaan kouluvalintapolitiikka on muissa maissa aiheuttanut suoranaisia yhteiskunnallisia liikkeitä, mutta Suomessa politiikka omaksuttiin melko hiljaisesti, eikä keskustelua juuri käyty yhteiskunnallisista vaikutuksista. 1990-luvulla kouluvalintapolitiikkaa ajoivat maahamme voimakkaasti erityisesti keskushallinnon virkamiehet, eikä merkittävää vastarintaa

muodostunut uudistuksia vastustamaan. Kriittisiä ääniä toki löytyi yliopiston tutkijoiden ja yhtenäistä peruskoulua luomassa olleiden poliitikkojen suunnalta, mutta muihin maihin verrattuna liikehdintä oli vähäistä. (emt.72–83.)

Kouluvalintapolitiikkaa puolustettiin Suomessa erilaisin argumentein kuin muualla maailmassa. Toisin kuin Euroopassa, Suomessa kouluvalintapolitiikka ei perusteltu sillä, että se parantaisi opetuksen laatua tai toisi lisää tasa-arvoa koulutusjärjestelmään. Meillä kouluvalinnan nähtiin monipuolistavan opetustarjontaa ja uudisteluja perusteltiin näin esimerkiksi väitteillä siitä, että monipuolisempi opetustarjonta lisäisi oppilaiden opiskelumotivaatiota. Suomessa kouluvalintaa ei julkisessa keskustelussa juuri kytketty yhteiskunnallisiin eroihin. Ainoastaan tutkijoiden esittämissä kriittisissä kannanotoissa esitettiin huoli siitä, että vanhempien vapaa valinta lisäisi koulutuksellista ja sosiaalista eriarvoisuutta. (Seppänen 2006,72–83.)

Kouluvalinta mahdollistui Suomessa 1990-luvulla toteutettujen koululainuudistusten myötä ja muutokset koottiin yhteen vuoden 1999 alusta voimaan astuneessa perusopetuslaissa (ks. luku 2.1). Kouluvalintaa on yleisimmin tutkittu oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun (*lower secondary school transfer*) (Seppänen 2006, 122). Yläkouluvalinnan lisäksi kouluvalinta on mahdollista Suomessa, paikallisesta kouluvalintapolitiikasta riippuen, alakoulua valittaessa sekä alakoulun 2. ja 3. luokan välillä (Seppänen 2004, 287). Näitä taitekohtia on kuitenkin Suomessa melko vähän tutkittu. Seppäsen (2006, 122) mukaan alakoulun valinta on yläkoulun valintaa tiukemmin sidoksissa koulumatkaan ja koulun läheisyyteen ja tästä syystä vähäisempää. Voidaan kuitenkin olettaa, että alakouluvalinnan merkitys tulee tulevaisuudessa kasvamaan, mikäli kouluvalintapolitiikka on valintoihin kannustavaa. Myös yhtenäiskoulujen, joissa lapsi opiskelee vuosiluokat 1–9, lisääntyminen saattaa vaikuttaa alakouluvalinnan merkityksen kasvuun. Tutkimuksissa (ks. esim. Ball, Bowe & Gewirtz 1995, 68; Rätty, Kasanen & Laine 2009, 290) on todettu, että kouluvalinnassa aktiivisimmin tai innokkaimmin valintoja tekevät perheet tekevät valinnan jo alakouluvaiheessa. Omassa tutkimuksessani keskityn kuitenkin espoolaisperheiden yläkouluvalintaan. Yläkouluvalinnan tutkiminen on mielenkiintoista, sillä se on ollut Suomessa keskeinen taitekohta, jossa koulu vaihtuu ala-

asteelta yläasteelle siirryttäessä.² Myös aikaisemman tutkimuksen sijoittuminen tähän taitekohtaan mahdollistaa tutkimustulosten vertailun.

Kouluvalintaa tutkittaessa on huomioitava, että kouluvalinta on Suomessa erilaista kuin esimerkiksi koulumarkkinoiden esimerkkimaana pidetyssä Englannissa. Suomalainen koulutusjärjestelmä on jo lähtökohdiltaan hyvin erilainen kuin englantilainen koulutusjärjestelmä. Englannissa vanhempien kouluvalintaprosessi lähtee usein liikkeelle siitä, laitetaanko lapsi yksityiseen vai julkiseen kouluun. Englannissa yksityisillä kouluilla on pitkät perinteet ja koulutusjärjestelmä on pirstaloituneempi kuin suomalainen julkiskoulujärjestelmä. Suomessa kouluvalinnat toteutuvat pääasiassa julkisen koulujärjestelmän sisällä ja suomalaisista koulumarkkinoista voidaan käyttää nimitystä julkiskoulumarkkinat (Seppänen 2006, 28, 273). Suomalainen kouluvalinta eroaa englantilaisesta myös siinä, että kouluvalinta ei ole täysin vapaata vaan sitä käytetään rinnakkain muiden lähikoulun osoittamiseen vaikuttavien kriteereiden kanssa (Seppänen 2004, 287; Varjo & Kalalahti 2011, 11). Suomessa kouluvalinta näyttäytyykin ennen kaikkea painotettujen luokkien lisääntymisenä ja kouluvalinta mahdollistuu monessa kaupungissa juuri erillisin pääsykokein kautta haettavien painotetun opetuksen luokkien kautta (Kosunen (käsikirjoitus); Seppänen 2004, 287; 2006, 277; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012, 241).

Poikkeuksellisen suomalaisesta mallista tekee myös se, ettei vanhempien valintojen tueksi tarjota ranking-listoja koulukohtaisista oppimistuloksista (Simola 2005; Simola ym. 2010, 291). Toisin kuin esimerkiksi Englannissa, Suomeen ei 1990-luvun hajauttamiskehityksen ja koululainsäädännön uudistusten myötä kehittynyt vahvaa laadunarvioinnin mallia valtion säädöspohjaista kontrollia korvaamaan. Kehittyneen arviointimallin onkin katsottu poikkeavan merkittävästi uusliberalistisesti sävyttyneistä vastineistaan. Suomalaisen laadunarviointimallin keskeisenä linjauksena on ollut ajatus arviointitiedon käyttämisestä hallinnon ja kehittämisen tarpeisiin ja vastustus kansallista koko ikäluokan kattavaa testaamista kohtaan on ollut vahvaa. (Simola ym. 2010, 289.)

² Vuonna 1999 voimaan astunut perusopetuslaki poisti perusopetuksessa olleen vanhan jaottelun ala-asteeseen ja yläasteeseen, mutta jaottelu elää vahvasti kansan keskuudessa ja usein koulu myös fyysisesti vaihtuu tässä taitekohdassa (Seppänen 2006, 122).

Käytännössä kouluvalintaan vaikuttaa merkittävästi alueella sijaitsevien koulujen määrä. Kouluvalinta on Suomessa mahdollista ainoastaan suurimmissa kaupungeissa, joissa kouluja on useita ja valinta koulujen välillä konkreettisesti mahdollinen (Seppänen 2006, 9). Maaseudulla, jossa etäisyydet koulujen välillä ovat suuret ja asutus harvempaa, ei kouluvalintaa esiinny (Varjo & Kalalahti 2011, 23; Rätty ym. 2009, 290; Seppänen 2004, 287). Varjon ja Kalalahden (2011, 23) mukaan Suomi onkin polarisoitumassa kahtia: maassamme on toisaalta runsaasti valinnan mahdollisuuksia tarjoavia kaupunkeja ja toisaalta pieniä syrjäkyliä, joissa realistista valinnanmahdollisuutta ei ole. Kouluvalinnan mahdollisuudet voivat vaihdella myös kaupungin sisällä (Kosunen (käsikirjoitus)). Esimerkiksi Espoossa kaupunki on jaettu seitsemään oppilasalueeseen ja kouluvalinnan mahdollisuudet vaihtelevat oppilasalueittain. Pohjois-Espoon oppilasalueella valinnanmahdollisuuksia rajoittavat pitkät etäisyydet ja alueella sijaitsee ainoastaan kolme koulua, mikä on melko vähän eteläisen Espoon oppilasalueisiin verrattuna (ks. liite 1).

Kouluvalintoja tutkittaessa on huomioitava valintoihin vaikuttava paikallinen taso (Gewirtz ym. 1995, 3; Seppänen 2006, 23), joka Suomessa tarkoittaa käytännössä kunnallista tasoa. 1990-luvun hajauttamiskehityksen myötä lopullinen päätäntävalta oppilaaksiotosta jäi kuntien harteille ja kuntien välille onkin syntynyt suuria eroja sen suhteen, miten koulupaikka oppilaille osoitetaan ja kuinka paljon perheille tarjotaan mahdollisuutta vaikuttaa koulupaikan määräytymiseen (Varjo & Kalalahti 2011). Varjo ja Kalalahti (2011, 10) kutsuvat näitä paikallisia toimintapolitiikkoja erilaisiksi institutionaalisiksi tiloiksi, joiden myötä kouluvalintaan ja oppilaaksiottoon liittyvät periaatteet muotoutuvat erilaisiksi eri kunnissa. Kunnan politiikan myötä kouluvalinnan tilat voivat muotoutua joko avoimiksi tai suljetuiksi sen mukaan, kannustetaanko perheitä valitsemaan koulujen välillä (avoin tila) vai rajoitetaanko koulujen välisiä valintoja, jolloin valinnat tapahtuvat pääasiassa koulujen sisällä (suljettu tila). Kouluvalinnan tutkimisessa onkin lähdettävä liikkeelle paikallisten koulumarkkinoiden analysoinnista (Gewirtz ym. 1995, 3; Seppänen 2004, 287).

Kouluvalintatilan muotoutumiseen vaikuttavat ensinnäkin se, kuinka tiukasti oppilaaksiotto on sidottu maantieteellisiin tekijöihin ja toisaalta se, miten koulujen profiloitumiseen ja erilaisiin painotuksiin suhtaudutaan (Varjo & Kalalahti 2011, 21). Koulumatkan lyhyys ja turvallisuus ovat ainoat kuntien oppilaaksiottoa säätelevät kriteerit, jotka perusopetuslaki

on niille asettanut. Näin ollen kunnille jää paljon päätösvaltaa siinä, miten he oppilaaksioton käytännössä toteuttavat. Kunnat voivat muodostaa joko tiukasti rajattuja koulukohtaisia oppilaaksiottoalueita tai laajempia alueellisia malleja, jossa koulupaikka ei suoraan määräydy asuinalueen perusteella. Maantieteellistä säätelystä merkittävämpää kunnan kouluvalintatilan muotoutumisen kannalta on se, miten koulujen profiloitumiseen ja erilaisiin opetuspainotuksiin suhtaudutaan (Varjo & Kalalahti 2011, 21). Koulujen profiloitumisesta ei ole olemassa yleistä kansallista linjaa ja kunnat saavat itse päättää sen, kuinka paljon erikoistumista ne sallivat kouluissaan (Poikolainen 2011, 133). Sallimalla koulujen profiloitumisen erilaisten painotusten kautta kunta voi edistää paikallisten koulumarkkinoiden syntymistä luomalla koulujen välille kilpailua (Varjo & Kalalahti 2011, 21). Seuraavaksi tarkastelen oman tutkimuskuntani Espoon kouluvalintatilaa.

3.3 Espoon kunnallinen kouluvalintatila

Espoo on Suomen toiseksi suurin kaupunki, joka sijaitsee Etelä-Suomessa. Vuonna 2011 Espoossa asui yli 244 000 asukasta. Espoon erityispiirteenä voidaan pitää selkeän keskustan puuttumista ja Espoo muodostuu viidestä keskuksesta, jonka ympärille asutus keskittyy. (Espoon kaupunki 2012.) Espoossa sijaitsee 81 peruskoulua, joista 49 on alakouluja, 18 yläkouluja, 9 yhtenäiskouluja (vuosiluokat 1–9), 3 erityiskouluja ja 2 yksityisiä kouluja. Suomenkielisissä peruskouluissa opiskeli vuonna 2012 yli 24 000 oppilaista, joista noin 8000 yläkouluissa. (Espoon kaupunki 2011, 2.)

Espoon oppilaaksiotto on muuttunut 2000-luvun aikana nopealla tahdilla (Honkanen 2012). Espoon oppilaaksioton muutoksia tutkineen Outi Koiviston (2008, 35–36) mukaan keskustelua kouluvalintapolitiikan muutoksesta oli käyty jo edellisellä vuosikymmenellä, mutta muutokset toteutettiin vasta 2000-luvun alussa. Koiviston mukaan muutokset lähtivät liikkeelle virkamiesvetoisesti ja taustalla vaikutti pyrkimys helpottaa virkamiesten työtä. Oppilaaksioton muutosten myötä haluttiin myös parantaa vanhempien mahdollisuuksia valita lapsensa koulu. Uuden perusopetuslain mukanaan tuomia mahdollisuuksia haluttiin ottaa käyttöön, jotta erilaisten yksilöiden tarpeisiin pystyttäisiin paremmin vastaamaan peruskoulun sisällä. Kehityksen myötä koulukohtaisista oppilaaksiottoalueista on siirrytty laajempiin, monen koulun oppilaaksiottoalueisiin

(Honkanen 2012). Tällä hetkellä Espoo on jaettu seitsemään eri oppilasalueeseen, joiden rajat noudattavat pääosin Espoon viiden palvelualueen rajoja, paitsi että kaksi isoa palvelualueita eli Keski- ja Pohjois-Espoon sekä Leppävaaran palvelualue ovat jakautuneet pienemmiksi oppilasalueiksi (Espoon kaupunki 2011, 2–3). Näin ollen lapsen asuinpaikka ei suoraan määritä tulevaa koulua ja koulupaikat jaetaan vuosittain siten, että kaikki oppilaspaikat täytetään mahdollisimman tehokkaasti. Perheiden kannalta tämä tarkoittaa sitä, että lähikoulua ei voi tarkasti etukäteen tietää toisin kuin kaupungeissa, joissa koulupaikan ja kotiosoitteen välinen kytkös on tiukempi ja julkisemmin määritelty (Varjo & Kalalahti 2011, 14). Espoossa koulupaikka saattaa eri vuosina määräytyä eri tavoin ja samasta osoitteesta voi eri vuosina joutua eri kouluihin (Espoon kaupunki 2011, 6). Käytännössä maantieteellisen säätelyn väljyys johtaa siihen, että koulupaikan määräytymiseen on oltava muita kriteereitä (Varjo & Kalalahti 2011, 15).

Oppilaaksiotto koostuukin Espoossa kolmesta linjauksesta, joissa määritellään 1.) oppilaan ottamisen periaatteet opetusmuotoihin, joihin on vahvistettu erilliset valintaperusteet, 2.) lähikoulun osoittamiseen liittyvät periaatteet sekä 3.) toissijaiseen kouluun hakemisen periaatteet (Espoon kaupunki 2009a). Oppilaaksiotto etenee näiden linjausten mukaisessa järjestyksessä eli ensin otetaan oppilaat opetusmuotoihin, joihin on vahvistettu erilliset valintaperusteet ts. painotettuun opetukseen valitut oppilaat saavat ensimmäisenä koulupaikan. Mikäli oppilas pääsee hakemaansa painotettuun opetukseen ei hänelle enää erikseen osoiteta lähikoulua. Mikäli oppilas ei tule valituksi hakemaansa painotukseen, osoitetaan hänelle lähikoulu tavanomaiseen tapaan. Oppilaaksioton toisessa vaiheessa on lähikoulun osoittaminen oppilaille terveydentilan, sisarusperiaatteen, koulumatkan sekä vanhempien esittämän lähikoulutoiveen pohjalta. Myös oppilaiden kielivalinnat huomioidaan siten, että kaikki saavat jatkaa alakoulussa aloitettuja A-kieliä. Kolmannessa vaiheessa osoitetaan koulu niille oppilaille, jotka ovat hakeneet muuhun kuin lähikouluunsa. Oppilaaksiottoa koordinoi aluerehtori, mutta lähikoulun osoittamispäätöksen tekee kunkin koulun rehtori (Espoon kaupunki 2011, 6–7).

Opetukseen, johon on vahvistettu erilliset valintaperiaatteet, oppilaat otetaan pääsääntöisesti 1. luokalta, 3. luokalta tai 7. luokalta alkaen. Näitä erilaisia opetusmuotoja ovat Espoossa englanninkielinen opetus, kaksikielinen opetus, montessoriopetus sekä erilaiset painotettujen opetusten luokat. Oppilaat valitaan näihin opetuksiin pääsääntöisesti

erilaisten pääsy/soveltuvuuskokeiden perusteella. Valintaperusteet on määritelty opetuslautakunnan tai koulujen johtokunnan toimesta. (Espoon kaupunki 2009a.)

Toissijaisella koululla tarkoitetaan koulua, joka on jokin muu kuin rehtorin osoittama lähikoulu. Espoossa toissijaiseen kouluun haetaan siis lähikoulun osoittamisen jälkeen. Myös Espoon ulkopuolisista kouluista käytetään nimitystä toissijainen koulu. Espoon kaupungin (2011) ”Yläkoululaisen oppaan” mukaan koulut voivat ottaa toissijaisia hakijoita, mikäli niihin on jäänyt tilaa lähikoulun osoittamispäätösten jälkeen. Toissijaisessa oppilaaksiotossa etusijalla ovat oppilaat, jotka ovat muuttaneet, mutta haluavat jatkaa entisessä koulussaan. Tämän jälkeen vuoroon tulevat omalta oppilaaksiottoalueelta kouluun pyrkivät oppilaat, jotka otetaan kouluun koulumatkan pituuden mukaisessa järjestyksessä. Viimeisenä otetaan kouluun muilta oppilaaksiottoalueilta tai Espoon ulkopuolelta kouluun pyrkivät oppilaat. (Espoon kaupunki 2009a; 2011.)

Espoon kouluvalintatilaa voidaan luonnehtia melko avoimeksi (Varjo & Kalalahti 2011, 19–20). Oppilaaksiottoa koskeva maantieteellinen säätely on väljää ja oppilas saa valita koulunsa useammasta, oman oppilasalueensa tarjoamasta vaihtoehdosta. Koulujen profiloitumisen suhteen Espoon linja on esimerkiksi naapurikuntaan Vantaaseen verrattuna huomattavasti sallivampi ja painotettua opetusta on tarjolla runsaasi. Painotetun opetuksen linjat eivät Espoossa myöskään muodosta alakoulusta yläkouluun meneviä jatkumoa vaan alakouluissa aloitettuihin painotuksiin on yläkouluvaiheessa erillinen haku, mikä osaltaan lisää kilpailua ja avaa kouluvalintatilaa. Valintojen tekemistä helpotetaan myös siten, että tiedot eri painotusten haku- ja soveltuvuuskokeiden ajoista on koottu hakuoppaassa omaksi taulukokseen. (Varjo & Kalalahti 2011, 19–20; Espoon kaupunki 2011.)

Espoon kouluvalintatilaa tarkasteltaessa mielenkiintoista on se, että kaikki paitsi yhtenäiskouluissa opiskelevat oppilaat hakevat yläkoulupaikkaa toisin kuin esimerkiksi Vantaalla, missä aluerehtorit osoittavat yläkoulupaikan automaattisesti yläkouluun siirryttäessä (Varjo & Kalalahti 2011, 15). Perheiden esittämä kouluvalintatoive huomioidaan lähikoulua osoittaessa kuitenkin vasta neljännellä sijalla ja näin ollen voidaan kysyä, kuinka merkityksellinen hakutoive lähikoulun osoittamisprosessissa on. Koiviston (2008, 96–97) tutkimuksen mukaan lähikoulun osoittamiseen eniten vaikuttava kriteeri on

Espoossa koulumatka ja vanhempien esittämän lähikoulutoiveen merkitys on pieni. Myös toissijaisessa haussa on Koiviston mukaan vaikea päästä haluamaansa kouluun ja näin ollen vaikuttaisikin siltä, että painotettu opetus on todellisuudessa ainoa väylä, jonka avulla voi varmistaa lapsen pääsyn tiettyyn kouluun. Painotetun opetuksen voikin katsoa Espoossa muodostavan omanlaisensa koulumarkkinat, sillä painotettu opetus ei ole sidoksissa oppilasalueisiin ja oppilas voi hakea painotetun opetuksen paikkaa mistä tahansa Espoon tai naapurikuntien koulusta (Kosunen (käsikirjoitus)). Painotetulle luokalle pääseminen edellyttää soveltuvuuskokeiden hyväksymistä, eivätkä kaikki oppilaat tätä reittiä pääse haluamaansa kouluun. Espoossa vuonna 2006 painotettuun opetukseen pääsi noin 60 % hakeneista. (Koivisto 2008, 95–96.)

4 PERHEET KOULUA VALITSEMASSA

Perheiden kouluvalintaa mahdollistaa tai rajoittaa paikallinen kouluvalintapolitiikka, jota olen edellisessä luvussa kuvannut Espoon osalta. Tässä luvussa suuntaan katseeni perheisiin kouluvalintatilanteen toimijoina, jotka tekevät valintoja paikallisen kouluvalintatilan mahdollistamissa rajoissa.

Kouluvalintaa on varhaisissa tutkimuksissa pidetty rationaalisena valintana, jossa perheet laskelmoivan rationaalisesti valitsevat lapselleen parhaan kouluun tarjolla olevista vaihtoehdoista. Tutkimuksissa (ks. esim. Ball & Vincent 1998, 380; Bowe ym. 1994 74–75; Davies & Aurini 2008, 68; Gewirtz ym. 1995, 28; Seppänen 2006, 227) on kuitenkin todettu, että kouluvalinta pitää sisällään paljon myös irrationaalisia elementtejä ja perustuu osaltaan intuitioon ja vaikutelmiin. Kouluvalinnassa tärkeää on, että koulu ja koulun ilmapiiri koetaan itselle sopivaksi (Ball ym. 1995, 71; Gewirtz ym. 1995, 28) ja valintaprosessin onkin kuvattu todellisuudessa olevan enemmän humanistinen kuin tekninen (Adler ym. 1989, 134; Ball ym. 1995, 74). Valintaprosessin moninaisuus asettaa haasteita sen tutkimiselle. Luvussa 6.1 kuvaan oman tutkimuksellisen lähestymistapani valintaprosessiin.

Kouluvalintaa on tutkittu paljon suhteessa yhteiskuntaluokkaan (ks. esim. Ball ym. 1995; Gewirtz ym. 1995; Lauder ym. 1999; Raveaud & van Zanten 2007; Seppänen 2006). Yhteiskuntaluokan käyttö on vakiintunut kouluvalintatutkimuksissa sen kiistanalaisuudesta ja tulkinnallisuudesta huolimatta (Seppänen, Rinne & Riipinen 2012, 241, ks. myös Vincent ym. 2004). Suomessa yhteiskuntaluokkia koskeva tutkimus on pitkään ollut aliarvostettua (ks. Erola 2011, 19–20). Suomea on sotien jälkeisen elinkeinorakenteen muutoksen myötä pidetty suhteellisen tasa-arvoisena yhteiskuntana, jossa yhteiskuntaluokkien väliset erot ovat pieniä (Kolbe 2011, 6). Päivi Naumasen ja Heikki Silvennoisen (2011, 86) mukaan ”koulutusmahdollisuuksien ja toimihenkilöasemien lisääntyminen sekä yleinen elintason nousu” ovat synnyttäneet näkemyksen, jonka mukaan yhteiskuntaluokka on menettänyt merkityksensä. Tasa-arvoon tähtäävän politiikan myötä kaikille on periaatteessa luotu yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua ja menestyä, huolimatta alueellisista, sosiaalisista tai taloudellisista lähtökohdista (Kolbe 2011, 6).

Vaikka koulutusmahdollisuuksien lisääminen on kasvattanut korkeasti koulutettujen määrää ja mahdollistanut ”luokkaretkeilyn” työväenluokasta keskiluokkaan (ks. Järvinen & Kolbe 2007), ei koulutuksen lisääntynyt tarjonta ole poistanut eriarvoisuutta yhteiskunnastamme. Päinvastoin koulutusmahdollisuuksien lisääntymisen voidaan jopa väittää vahvistavan eroja luokkien välillä ylempien yhteiskuntaluokkien osatessa paremmin hyödyntää uusia mahdollisuuksia (Naumanen & Silvennoinen 2011, 74). Naumasen ja Silvennoisen (2011, 87) mukaan lapsuuden luokka-asemalla onkin yhä merkittävä vaikutus siihen, kuinka korkealle nuori kouluttautuu ja minkälaisiin työtehtäviin hän myöhemmin sijoittuu. 2000-luvulla kahtiajako rikkaiden ja köyhien suomalaisten välillä on edelleen vahvistunut ja yhteiskuntaluokkiin kohdistuvaan tutkimukseen voi katsoa olevan uudenlaista tarvetta (Erola 2011, 21). Seuraavaksi syvennyn tarkastelemaan kouluvalinnan ja yhteiskuntaluokan välistä suhdetta.

4.1 Yhteiskuntaluokkaan ja arvoihin sidottu kouluvalintaprosessi

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että kouluvalinta on paljolti sidoksissa perheen yhteiskuntaluokkaan (ks. esim. Ball ym. 1995; Davies & Aurini 2008; Lauder ym. 1999; Raveaud & van Zanten 2007; Rätty ym. 2009; Seppänen 2006; Vincent 2001). Eri yhteiskuntaluokista tulevat perheet tekevät erilaisia kouluvalintoja ja myös perheiden kouluvalintaprosessi on erilainen. Gewirtzin ym. (1995, 24–52) mukaan kyse on siitä, että eri yhteiskuntaluokista tulevat perheet näkevät ja kokevat koulumarkkinat eri tavoin johtuen erilaisista arvostuksista ja merkityksistä, joita perheet liittävät kouluvalintoihin ja koulutukseen. Osa perheistä näkee kouluvalinnan toimimisena koulumarkkinoilla, kun taas osa vanhemmista ei tunnista tai tunnusta markkinoiden olemassaoloa (Ball ym. 1995, 74). Myös erilaiset fyysiset resurssit ja perheiden pääomat vaikuttavat siihen, miten perheet valintaprosessissa toimivat ja minkälaisia valintoja tekevät (Gewritz ym. 1995, 25; Ball ym. 1995).

Kouluvalinnat ovat osa koulutuksen kautta tapahtuvaa reproduktion prosessia, jossa työväenluokkaisista lapsista kasvaa työväenluokkaisia aikuisia ja keskiluokkaisista vastaavasti keskiluokkaisia (ks. esim. Vincent 2001; Vincent ym. 2004). Yhteiskunnallisen aseman uudistuminen koulutuksen kautta tapahtuu epätasa-arvoisten rakenteiden kautta, jotka edesauttavat joidenkin mahdollisuuksia toimia ja heikentävät toisten.

Koulumarkkinoiden rakenteen on todettu suosivan keskiluokkaisia toimintakäytäntöitä (Ball 1995, 75; Lauder 1999, 43; Reay 2001, 334). Kärjistetyksi voisi sanoa, että koulumarkkinoilla parhaiten menestyvät perheet, jotka ovat omaksuneet oikeanlaisen, asiakkuuden asenteen. Asiakkuusnäkökulman mukaisesti valintojen tekeminen on välttämätöntä oman lapsen tulevaisuuden kannalta ja sen takia niihin on panostettava. Asenteen lisäksi vaaditaan kuitenkin myös oikeanlaisia kilpailussa arvokkaita resursseja, kuten tietoa koulutusjärjestelmästä ja siitä, miten valintoja kuuluu tehdä. Keskiluokkaisilla valitsijoilla näitä resursseja on yleensä työväenluokkaisia valitsijoita enemmän, mikä mahdollistaa taitavien valintojen tekemisen (Gewirtz ym. 1995, 25). Heikommista resursseista johtuen työväenluokka voi kokea itsensä vieraaksi toimiessaan koulumarkkinoilla (Gewirtz ym. 1995, 42–52).

Gewirtz ym. (1995, 25) ovat tutkimuksessaan jaotelleet perheitä kolmeen eri valitsijatyypiryhmään (taitavat, puolitaitavat ja taitamattomat valitsijat) sen mukaan, miten he suhtautuvat kouluvalintoihin ja minkälaisia resursseja heillä on koulumarkkinoilla toimimiseen. Suomalaisessa kontekstissa vastaavanlaista tutkimusta on tehnyt Poikolainen (2011, 137), joka on jakanut vanhemmat määrätietoisiin, harkitseviin ja perinteisiin valitsijoihin, tutkiessaan vantaalaisten perheiden kouluvalintaprosessia. Valitsijatyypit erosivat tutkimuksissa ennen kaikkea sen suhteen, miten kouluvalintoihin suhtauduttiin ja minkälaisesta positiosta koulumarkkinat nähtiin.

Taitaville (*skilled choosers*) ja puolitaitaville (*semi-skilled choosers*) valitsijoille yhteistä on, että koulumarkkinoiden olemassa olo on selvää ja näihin ryhmiin lukeutuvat perheet pyrkivät aktiivisesti toimimaan koulumarkkinoilla ja tekemään hyviä valintoja. Ryhmät eroavat toisistaan valintoihin käytettävissä olevien resurssien suhteen. Taitavilla valitsijoilla resursseja on paljon kun taas puolitaitavien valitsijoiden resurssit ovat niukempia. (Gewirtz ym. 1995, 25–45.) Poikolaisen (2011, 138–140) analyysissä erot valitsijoiden välillä paikantuvat erilaisiin valintapositioihin, jonka vuoksi valinta nähdään eri tavalla. Määrätietoisille valitsijoille koulumarkkinat näyttäytyvät asiakkaan näkökulmasta käsin ja kouluvalintoja perustellaan ns. kuluttajuusdiskurssin avulla, missä kuluttajalla on oikeus valita oma koulunsa ja koulutuksen tarjoajilla velvollisuus tarjota riittävästi valinnanvaihtoehtoja. Harkitsevat valitsijat sen sijaan korostavat valintaprosessissa enemmän omaa vanhemmuuden rooliaan ja perustelevat valintojaan ns.

parentokratia-diskurssin avulla, jonka mukaan vanhemman rooliin kuuluu lapsen koulunkäyntiin ja kouluvalintoihin osallistuminen.

Sen sijaan ns. taitamattomille valitsijoille (*disconnected choosers*) koulumarkkinat eivät näyttäydy niin selvästi kuin kahdelle edellä esitellylle valitsijaryhmälle (Gewirtz ym. 1995, 45–52). Poikolaisen (2011, 137–38) mukaan tämä saattaa johtua siitä, että nämä vanhemmat tarkastelevat kouluvalintaa ns. perinteisestä valitsijapositiona käsin, missä koulunkäynti nähdään kansalaisen velvollisuutena, eikä oikeutta valintaan pidetä tarpeellisena. Taitamattomien valitsijoiden voikin katsoa toimivan ikään kuin koulumarkkinoiden ulkopinnalla, josta käsin he eivät täysivaltaisesti osallistu koulumarkkinoiden toimintaan (Gewirtz ym. 1995, 45). Vaikka vanhemmat pitävät koulutusta tärkeänä, eivät he koe koulun valitsemista merkityksellisenä. Koulujen uskotaan olevan melko samanlaisia ja yhtä hyviä, eikä valinnan merkitystä siksi nähdä (Poikolainen 2011, 137).

Gewirtz ym. (1995, 24) ovat omassa tutkimuksessaan esittäneet analyysinsä olevan vahvasti sidoksissa yhteiskuntaluokkaan. Taitamattomat valitsijat ovat tyypillisesti työväenluokkaan kuuluvia kun taas taitavat ja puolitaitavat valitsijat edustavat usein keskiluokkaa. Perheiden kouluvalintaprosessia onkin useissa tutkimuksissa tarkasteltu juuri tarkastelemalla eroja työväenluokkaisten ja keskiluokkaisten valitsijoiden välillä (ks. esim. Ball ym. 1995). Kouluvalintojen on todettu olevan erityisen tärkeää keskiluokkaisille perheille, jotka uskovat koulutuksen tarjoavan lapsilleen samanlaisen elintason kuin minkä he ovat itse saavuttaneet. Reay (2001, 341) puhuu ns. putoamisen pelosta, mikä näkyy keskiluokkaisten perheiden toimissa koulumarkkinoilla. Lapsen opintomenestys nähdään äärimmäisen tärkeänä, jotta saavutettu yhteiskunnallinen asema voidaan säilyttää. Oikeiden koulujen valitseminen on tässä keskeisellä sijalla, sillä koulut nähdään eräänlaisena jatkumona, jossa hyvistä alakouluista siirrytään hyviin yläkouluihin ja edelleen korkeammille koulutusasteille (Vincent ym. 2004, 237). Lapsen koulutusuran rakentaminen aloitetaan usein jo päiväkotia tai alakoulua valittaessa (Ball ym. 1995, 68; Gewirtz ym. 1995, 26; Vincent ym. 2004, 237; Rättyä 2009, 290). Kouluvalintojen onkin katsottu linkittyvän osaksi laajempaa keskiluokkaista kasvatusprojektia, jossa lapsesta koulitaan tulevaisuuden menestystä (Davies & Aurini 2008, 58, 67; Reay & Ball 1998, 439; Seppänen 2006, 226–227). Lareau (2002, 747) käyttää tästä nimitystä ”*concerted*

cultivation”. Termin voisi suomentaa harkituksi kasvattamiseksi tai jalostamiseksi ja sillä viitataan keskiluokan tapaan kasvattaa lapsia niin että pelkän huolenpidon sijaan suuren huomion saa myös lapsen kehittäminen ja ”kultivointi” esimerkiksi erilaisten harrastusten kautta.

Sen sijaan työväenluokkaisten perheiden kouluvalintaprosessissa valintaan käytössä olevat resurssit ovat niukempia ja tästä syystä myös kouluvalintaprosessi on usein yksinkertaisempi ja sisältää vähemmän perheen sisäisiä neuvotteluja (Gewirtz ym. 1995, 45; Reay & Ball 1998, 436). Työväenluokkaisten perheiden kouluvalintaan vaikuttavat keskiluokkaisia perheitä enemmän ulkoapäin tulevat rajoitteet kuten koulumatkaan ja kulkuyhteyksiin liittyvät tekijät, minkä vuoksi työväenluokkaisten perheiden onkin todettu usein valitsevan oman lähikoulunsa (Ball ym. 1995, 59; Gewirtz ym. 1995, 49–51; Reay & Ball 1998, 440). Seppäsen (2006, 240) tutkimuksessa oman oppilasalueen koulun valinta oli usein matalasti koulutetuille perheille ensisijainen vaihtoehto, eikä muita kouluja välttämättä edes harkittu. Myös perhe- ja työelämän mukanaan tuomat rasitteet vaikuttavat työväenluokkaisten perheiden kouluvalintaan keskiluokkaisia perheitä enemmän, sillä työväenluokalla ei usein ole esimerkiksi samanlaisia mahdollisuuksia palkata ulkopuolista apua kotitöiden tekoon tai tehdä joustavaa työpäivää ja tästä syystä lyhyen koulumatkan on katsottu olevan heille tärkeää (Ball ym. 1995, 57).

Työväenluokalla ei usein ole myöskään samanlaista tietoa koulumarkkinoilla toimimiseen kuin keskiluokalla (Lauder ym. 1999, 43). Työväenluokkaisissa perheissä ei keskiluokkaisten perheiden tapaan ole esimerkiksi tietoa siitä, miten koulutusjärjestelmä toimii johtuen oman koulutusuran suppeudesta (Vincent 2001, 348, 360). Myös sosiaaliset verkostot, joita työväenluokalla on valintansa tueksi käytettävissään ovat usein keskiluokkaa rajoittuneempia ja paikallisempia (Ball ym. 1995, 59; Ball & Vincent 1998, 381; Gewirtz ym. 1995, 48). Vaikka sosiaalinen verkosto olisi määrällisesti rikas, ei se työväenluokkaisilla valitsijoilla usein sisällä laadullisesti tärkeää tietoa kouluvalinnan tueksi (Gewirtz ym. 1995, 48). Keskiluokkaisissa perheissä sosiaalinen verkosto koostuu usein eri alojen tutkintoja omaavista henkilöistä ja usein verkostosta löytyy myös koulutusjärjestelmän sisällä työskenteleviä henkilöitä, mikä mahdollistaa ns. sisäpiirin tiedon saamisen kouluvalintojen avuksi. Työväenluokkaisissa perheissä tämänkaltaiset toimijat puuttuvat heidän verkostostaan, eikä sisäpiirin tietoa kouluvalintojen tueksi ole

saatavissa. (Ball & Vincent 1998; Gewirtz ym. 1995, 25.) Ballin & Vincentin (1998) mukaan tällaisella sisäpiirin kautta saatavalla epävirallisella ”puskaradion” (*grapevine knowledge*) tiedolla on suuri merkitys kouluvalintoja tehtäessä (ks. myös Seppänen 2006, 216).

Ball ym. (1995, 59) ovat esittäneet, että työväenluokalta puuttuisi myös tietoa siitä, minkälaisia eri koulut ovat, eivätkä he näin ollen välttämättä edes osaa hakea lapselleen paikkaa parhaasta koulusta. Lauderin ym. (1999, 47) mukaan kyse on kuitenkin enemmän siitä, minkälaisiin kouluihin eri ryhmät katsovat voivansa hakea. Työväenluokka voi kokea, etteivät huippukoulut ole heitä varten ja sen vuoksi hakeutuvat kouluihin, joissa kokevat olevansa ”muiden kaltaistensa” joukossa (Reay 2001, 338, 340). Näin markkinoiden käytänteet muovaavat vanhempien ajattelua ja toimia ja ylläpitävät ja synnyttävät eriarvoisuutta (Lauder 1999, 48). Lauder ym. (1999, 43) puhuvat ”luokkaviisaudesta” (*wisdom of the class*), joka vaikuttaa eri ryhmien toimiin koulutuksen kentällä. Tämä tiedostamaton viisaus ohjaa toimijoiden käyttäytymistä markkinoilla, avaa ja sulkee mahdollisia toimintakenttiä.

Ballin ym. (1995, 57–64; ks. myös Reay & Ball 1998, 439) tutkimuksen mukaan kouluvalinta on erilaista työväen – ja keskiluokkaisissa perheissä myös sen vuoksi, että kouluvalintaa ajatellaan erilaisen aika-akselin kautta. Työväenluokkaiset perheet keskittyvät Ballin ym. (1995, 57–64) mukaan nykyhetkeen kun taas keskiluokkaisissa perheissä katse suunnataan tulevaan. Näin kouluvalintojen merkitys nähdään eri tavoin. Työväenluokkaiset perheet painottavat valinnoissaan keskiluokkaisia perheitä enemmän koulun merkitystä lapsen hyvinvoinnille ja onnellisuudelle tässä hetkessä ja kouluvalinnassa korostuvat hyvinvointia tuovat seikat, kuten kouluviihtyvyys. Keskiluokkaiset perheet puolestaan pitävät valinnassaan tärkeänä koulun merkitystä lapsen hyvinvoinnille tulevaisuudessa. Tuolloin hyvinvointia tuoviksi seikoiksi nousevat esimerkiksi tulevaisuuden uravalinnat ja työllistyminen, mikä luo kouluvalinnalle erilaisia merkityksiä kuin työväenluokkaisissa perheissä.

On muistettava, että vaikka yhteiskuntaluokkien välinen kouluvalintaprosessi on erilainen, myös luokkien sisällä olevat erot kouluvalinnassa voivat olla suuria (Raveaud & van Zanten 2007; Reay ym. 2008; Vincent 2001; Vincent ym. 2004, 239). Van Zanten (2003,

108) on tarkastellut koulutuksen merkitystä eri yhteiskuntaryhmille ja sitä, miten lisääntyneet valinnanmahdollisuudet kouluvalinnassa ovat vaikuttaneet perheiden toimiin koulutuksen kentällä. Hän on todennut kouluvalinnan toisaalta lisänneen keskiluokan ja työväenluokan välisiä eroja mutta korostaa, että myös keskiluokan sisällä on tapahtunut eriytymistä, kun perheet kokevat enenemässä määrin kilpailevansa kaikkien kanssa. Vincentin ym. (2004) tutkimuksen mukaan keskiluokan sisäiset erot ovat paljolti alueellisia. Eri alueilla syntyy erilaisia käsityksiä siitä, miten ”meidän kaltaiset” ihmiset toimivat (Vincent 2001, 349). Joillakin alueilla keskiluokkaiset vanhemmat valitsevat tietoisesti lähikoulun, koska haluavat edistää yhteisöllisiä arvoja omalla alueellaan kun taas toisilla alueilla perheet valitsevat lähes poikkeuksetta yksityisen koulun. Valintaan vaikuttaa tietysti alueen koulun laadukkuus, mutta myös se, minkälaisia ihmisiä alueella asuu. (Vincent 2001; Vincent ym. 2004, 232–235.)

Van Zanten (2003, 116–120) selittää keskiluokan sisäisiä eroja jaottelemalla keskiluokan ns. uuteen ja vanhaan keskiluokkaan. Uudella keskiluokalla viitataan elinkeinorakenteen murroksen myötä keskiluokkaan kohonneisiin perheisiin, jotka usein työskentelevät yksityisellä sektorilla eri yritysten palveluksissa. Ahonen (2003, 160) kuvaa uutta keskiluokkaa ”yhteiskunnallisesti eteenpäin pyrkiväksi ja nopeasti vaurastuvaksi ryhmäksi”. Vanha keskiluokka sen sijaan on ns. perinteisempää keskiluokkaa, joiden koulutustaso on usein korkeampaa kuin uudella keskiluokalla (Van Zanten 2003, 116–120). Näin ollen eroja ryhmien välillä voidaan selittää myös erilaisella kulttuurisella pääomalla (Reay ym. 2008, 241; Vincent 2001, 356). Vanhalla keskiluokalla kulttuurisia pääomia on usein uutta keskiluokkaa enemmän ja tämä näkyy myös siinä, miten koulutukseen suhtaudutaan (Van Zanten 2003, 116; Vincent 2001, 356). Vanha keskiluokka on jo ikään kuin vakiinnuttanut luokka-asemansa yhteiskunnassa ja tästä syystä heidän toimensa koulumarkkinoilla ei kenties ole yhtä kilpailuhenkistä kuin uudella keskiluokalla. Suomessa uuden keskiluokan syntyminen on Ahosen (2003, 158–166) mukaan toiminut taustatekijänä koulutuspolitiikan markkinointumiselle 1980- ja 1990-luvuilla. Uusi keskiluokka on Ahosen mukaan toiminut äänekkäimmin hyvinvointivaltion kriittikkona ja ajanut markkinaperiaatteiden käyttöönottoa julkisen sektorin, myös koulutuksen, toiminta-alueilla. Näin ollen voisi olettaa, että keskiluokan sisäiset erot kouluvalinnassa voisivat myös Suomessa selittyä ainakin jossakin määrin edellä esitetyn jaottelun avulla.

Yhteiskuntaluokan vaikutus perheiden kouluvalintaan tapahtuu monen välittävän tekijän kautta, joista yhtenä ovat perheen arvot (Raveaud & Van Zanten 2007). Kouluvalinnassa on vahvasti kysymys arvovalinnasta ja perheiden arvomaailmalla on suuri merkitys siihen, minkälaisia valintoja perheet tekevät (Davies & Aikins 2008; Raveaud & van Zanten 2007; Van Zanten 2003). Erilaisten arvomaailmojen voi katsoa selittävän paljon niin työväenluokan ja keskiluokan välisiä kuin keskiluokan sisäisiä eroja kouluvalinnassa. Kouluvalinnan myötä vanhemmat joutuvat pohtimaan perheensä arvomaailmaa suhteessa koulun tarjoamaan ja miettimään, minkälaisiin arvoihin haluavat lapsensa kasvattaa.

Raveaud ja van Zanten (2007) ovat tutkimuksessaan luokitelleet kouluvalintaan vaikuttavat arvot henkilökohtaisiin ja yhteisöllisiin. Luokituksessa henkilökohtaiset arvot pitävät sisällään välineelliset arvot, joissa koulutus nähdään välineenä saada hyvä työ ja jossa koulutus tarjoaa pääsyn työmarkkinoille. Henkilökohtaiset arvot pitävät sisällään myös ekspressiiviset arvot, joissa yksilön hyvinvointia tarkastellaan kokonaisuutena, jossa koulutus on yhtenä tekijänä mukana sekä refleksiiviset arvot, joissa koulutus liitetään osaksi ihmisen älyllistä kehitystä. Yhteisölliset arvot liittyvät velvollisuuksiin muita ihmisiä kohtaan ja esimerkiksi tasa-arvoon liittyvät arvot ovat yhteisöllisiin arvoihin kuuluvia. Raveaudin ja Van Zantenin tutkimuksessa vanhemmat erosivat toisistaan siinä, kumpia näistä arvoista he kouluvalinnassaan painottivat. Henkilökohtaisia arvoja korostavat vanhemmat näkivät kouluvalinnan kilpailutilanteena, jossa heidän tehtävänsä vanhempina oli varmistaa lapsensa hyvä menestys kouluvalintapelissä ja myöhemmässä elämässä. Yhteisöllisiä arvoja korostavat vanhemmat sen sijaan katsoivat, että koulun tärkeänä, jopa ensisijaisena, tehtävänä on totuttaa lapsi monikulttuuriseen maailmaan, jossa erilaisuuden hyväksyminen on elinehto. Kouluvalintojaan nämä vanhemmat perustelivat näihin argumentteihin nojaten ja korostivat sosiaalisen sekoittumisen tärkeyttä (Reay ym. 2008, 245). Nämä perheet valitsivat usein alueellaan olevan lähikoulun, sillä halusivat valinnallaan toteuttaa oman arvomaailmansa mukaisen yhteiskunnan rakentumista (Raveaud & Van Zanten 2007; Reay ym. 2008).

Kouluvalinta onkin paitsi henkilökohtainen valinta aina myös yhteiskunnallinen valinta, jolla on merkitystä paitsi oman lapsen elämänkulkuun, myös koko yhteiskunnan kehitykseen. Useissa tutkimuksissa (ks. esim. Oria ym. 2007; Raveaud & van Zanten 2007;

Seppänen 2006; van Zanten 2003) on todettu, että osa vanhemmista kokee ristiriitaa tässä päätöksenteossaan, jossa he toimivat toisaalta vanhempina, toisaalta kansalaisina. Orian ym. (2007, 92) mukaan nykyinen kilpailuhenkinen koulutuspolitiikka suosii itsekkäitä arvoja ja kannustaa vanhempia ajamaan oman lapsensa etua muiden kustannuksella. Vanhemmat, jotka lähtökohtaisesti kannattavat yhteiskunnallista tasa-arvoa, joutuvat näin hankalaan tilanteeseen koulua valitessaan.

Kouluvalintaa koskevissa tutkimuksissa korostuu usein vanhempien toimijuus. Erityisesti äitien on todettu osallistuvan aktiivisesti kouluvalintaprosessiin (Ball & Vincent 1998, 384; Reay & Ball 1998, 442; Seppänen 2006, 250; Vincent ym. 2004, 235). Innokkaimmin kouluvalintoja on todettu tekevän korkeasti koulutettujen äitien lapset (Räty ym. 2009, 291; Seppänen 2006, 245). Vanhempien toimiin keskittynyt kouluvalintatutkimus kuitenkin unohtaa Diane Reayn ja Helen Luceyn (2000, 84) mielestä lapsen roolin valintaprosessissa. Reay ja Lucey korostavat artikkelissaan, että lapsi voi olla hyvinkin aktiivinen koulun valitsija, joissakin perheissä jopa vanhempiaan aktiivisempi. Lapsen toimijuus on kuitenkin erilaista eri perheissä.

Lapsen rooli kouluvalintaprosessissa on paljolti sidoksissa perheen yhteiskuntaluokkaan (Ball ym. 1995; Gewirtz ym. 1995; Reay & Ball 1998; Reay & Lucey 2000; Seppänen 2006, 245). Keskiluokkaisissa perheissä, joissa vanhemmilla on paljon tietoa ja ymmärrystä koulutusjärjestelmästä ja erilaisista vaihtoehtoista lapsen mielipiteeseen ei luoteta samalla tavoin kuin työväenluokkaisissa perheissä, joissa lapsi useammin nähdään koulumaailman eksperttinä (Gewirtz ym. 1995, 25; Reay & Ball 1998, 433–434). Keskiluokkaisten perheiden kouluvalintaprosessille on todettu olevan tyypillistä pyrkimys vaikuttaa lapsen mielipiteisiin ns. mielikuvavaikuttamisen (*impression management*) (Reay & Ball 1998, 437) tai piilovaikuttamisen (Leppävuori 1999, 104–112) avulla. Mielikuvavaikuttamisen avulla vanhemmat pyrkivät ohjailemaan lapsen mielipiteitä valinnan suhteen, niin että tehty valinta tuntuisi lapsesta sopivalta tai yhdessä tehdyltä (Reay & Ball 1998, 437).

4.2 Perheiden kouluvalintaperustelut

Perheiden kouluvalintojen perusteluja käsittelevissä tutkimuksissa toistuvat samankaltaiset valinnanperustelut, vaikka tutkimusasetelmat ovat poikenneet toisistaan. Osassa tutkimuksia perusteluja on tutkittu suhteessa yhteiskuntaluokkaan ja tutkittu esimerkiksi, eroavatko työväen- ja keskiluokan kouluvalinnalleen antamat perustelut toisistaan (ks. esim. Ball ym. 1995; Gewirtz ym. 1995) tai sitä, miten perheen koulutustaso on yhteydessä esitettyihin perusteluihin (ks. esim. Seppänen 2006, 223–240). Osassa tutkimuksia perusteluja on sen sijaan tutkittu suhteessa tehtyyn valintaan. Tällöin tarkastelun kohteena on ollut esimerkiksi se, eroavatko oman oppilasalueen kouluun tai muualle kouluun hakeneiden perheiden kouluvalinnan perustelut toisistaan (ks. esim. Metso 2004; Jokinen 2000; Seppänen 2006, 196–222). On huomioitava, että käytännössä em. tutkimukset ovat osin päällekkäisiä, sillä usein oman oppilasalueen tai lähikoulun valitsemisen on katsottu olevan tyypillistä työväenluokkaisille perheille ja kaukaisempaan kouluun hakemisen vastaavasti keskiluokkaisille (Ball ym. 1995, 59; Gewirtz ym. 1995, 49–51; Reay & Ball 1998, 440). Edellisessä luvussa olen tarkastellut työväen- ja keskiluokan eroja kouluvalinnassa niinpä kohdistan nyt tarkasteluni lähikoulun ja muun koulun valinneiden perheiden kouluvalinnan perusteluihin.

Kouluvalintaperusteluja tutkittaessa voidaan havaita samojen perustelujen toistuvan erilaisten valintojen yhteydessä. Esimerkiksi koulumatka, kaverit ja koulun maine ovat perusteluja, jotka toistuvat niin lähikoulun kuin muun kuin lähikoulun valinneiden perheiden perusteluissa. Tutkimusten perusteella kouluvalinnoille annetut perustelut ovatkin usein käänteisiä toisilleen ja niitä käytetään perusteltaessa niin lähikoulun kuin kaukaisemman koulun valintaa. Näin ollen esimerkiksi koulun maine voi toimia sekä perusteluna valita kyseinen koulu että perusteluna karttaa tiettyä koulua (Adler 1989, 127).

Sirkka Leppävuori (1999, 120–121) on väitöskirjassaan sivunnut perheiden kouluvalintaan liittyviä perusteluja. Leppävuoren tutkimuksen perusteella opetukseen liittyvät tekijät, kuten erilaiset painotukset ja koulun maine esiintyivät yläkouluvalinnan perusteluissa eniten (38,3 %). Toiseksi eniten mainintoja saivat (30,4 %) kouluun liittyvät fyysiset tekijät kuten koulun varustetaso ja koko. Kolmanneksi eniten mainittiin olosuhdetekijät, kuten koulumatka ja sisarusten oleminen samassa koulussa (14,0 %). Leppävuoren tutkimus ei

kuitenkaan tarjoa tietoa siitä, miten kouluvalinnan perustelut jakautuvat lähikoulun ja muun koulun valinneiden perheiden kesken ja kokonaisvaltaisemman kuvan saamiseksi on luotava katsaus tutkimuksiin, joissa perusteluja on tutkittu suhteessa tehtyyn valintaan.

Tuula Metso (2004, 160–167) on kysynyt tutkimuksessaan perheiden kouluvalintojen perusteluja sekä lähikoulun valinneilta että muualle kouluun hakeneilta perheiltä. Metson mukaan lähikoulun valinneet perheet korostivat perusteluissaan ensisijaisesti koulun tuttuutta ja koulumatkan lyhyyttä. Myös Seppäsen (2006, 196–199) ja Jokisen (2000, 22–24) tutkimuksissa oman oppilasalueen kouluun hakeneiden perheiden valintaperusteluissa tärkeitä olivat koulumatkaan liittyvät perustelut. Lähikouluun haettiin, koska koulu oli lähellä ja sen katsottiin olevan luonteva koulu lapselle. Vaikka myös oman oppilasalueen ulkopuolelle hakemista perusteltiin jonkin verran koulumatkaan liittyvillä perusteluilla, ovat koulumatkaan liittyvät perustelut selkeästi yleisempiä lähikoulun valinneissa perheissä (Seppänen 2006, 207–208).

Toinen lähikoulun valintaan kiinteästi liittyvä tekijä on ystävien meneminen samaan kouluun (Metso 2004, 162). Suuri osa lähikoulun valinneista perheistä perustelee valintaansa lapsen kavereihin viitaten (Seppänen 2006, 196–197; Jokinen 2000, 22–24). Kavereiden vaikutus näkyy lähikoulun valitsemisessa myös siinä, kuka kouluvalinnasta päättää. Tutkimusten mukaan lähikoulun valinneissa perheissä lapsen rooli valintaprosessissa on keskeisempi kuin kauemmas kouluun hakeneissa perheissä (Metso 2004, 162; Seppänen 2006, 245). Lähikoulun valinta voikin olla päätös, joka tehdään paljon myös kaveriporukan mukaan ja lapsen keskustelut kavereiden kanssa voivat valintaprosessissa nousta vanhempien mielipiteitä tärkeimmiksi (Metso 2004, 162).

Painotettu opetus houkuttelee oppilaita hakemaan paikkaa muusta kuin omasta lähikoulustaan (Seppänen 2006, 202–203). Koulujen tarjoamat opetuspainotukset esiintyivät kaikissa kouluvalintojen syitä tarkastelleissa tutkimuksissa merkittävänä perusteluna muun kuin oman lähikoulun valitsemiselle. Jokisen (2000, 25) ja Seppäsen (2006, 203) tutkimuksissa yli puolet muun kuin oman lähikoulun valinneista perheistä mainitsivat koulukohtaiset painotukset valintaperusteissaan. Myös Hirvenojan (1997, 12–14) ja Koskisen (1994, 11–13) tutkimuksissa painotettu opetus esiintyy vanhempien kouluvalintaperusteluissa, joskin esiintymislukemat vaihtelevat hiukan sen mukaan

tarkastellaanko kouluvalinnalle esitettyjä ensisijaisia syitä vai kaikkia mainittuja syitä. Muun kuin lähikoulun valitsemisen perusteleminen painotetulla opetuksella on sinänsä luonteva perustelu valinnalle, sillä Suomessa kouluvalinta mahdollistuu monissa kaupungeissa juuri painotetun opetuksen kautta (Kosunen 2012 (käsikirjoitus); Seppänen 2004, 287; 2006, 277; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012, 241).

Osalle perheistä painotetun opetuksen valitsemisessa ei kuitenkaan ole ensisijaisesti kyse kiinnostuksesta opiskeltavaa ainetta kohtaan vaan painotettuun opetukseen hakemisella voidaan myös pyrkiä välttämään huonoksi koettuun lähikouluun joutumista (Kosunen 2012, 13–15.) Muuhun kuin omaan lähikouluun hakemista perustellaankin usein myös koulun ilmapiiriin tai maineeseen liittyvillä perusteluilla (Hirvenoja 1997, 12–14; Jokinen 2000, 25; Koskinen 1994, 11–13; Seppänen 2006, 204–207). Koulun maineeseen vaikuttavat monet tekijät, kuten näkemykset koulun laadukkuudesta, viihtyvyydestä ja siitä, minkälaisia ihmisiä koulussa on (Metso 2004, 166; Seppänen 2006, 204). Vaikka myös osa lähikoulun valinneista perheistä nostaa valintaperusteluissaan esiin koulun hyvän maineen, eroavat perustelujen sisällöt Seppäsen (2006, 204–205) mukaan toisistaan. Lähikoulun valinneet vanhemmat viittaavat koulun maineeseen sanomalla koulun olevan ”ihan hyvä koulu” kun taas muualle kouluun hakeneet erittelivät mainetta tarkemmin ja tarkoittivat tällä esimerkiksi koulun työrauhaa, oppilasainesta tai koulun ilmapiiriä.

Painotettuun opetukseen hakemisen avulla voidaan myös pyrkiä valikoimaan lapsen tulevia opiskelutovereita (Kosunen 2012, 14; Seppänen 2006, 205–207). Painotetun opetuksen luokan uskotaan vaikuttavan myönteisesti luokan oppilasainekseen ja oppimisilmapiiriin. Osa vanhemmista suosiikin oppilaansa valikoivia kouluja tai luokkia, koska katsovat valikoinnin varmistavan sen, että muut oppilaat ovat lapselle sopivaa seuraa (Ball ym. 1995, 73; Kosunen 2012; Seppänen 2006, 205–206, 224). Kouluvalinnassa onkin paljon kyse myös siitä, että valitaan, kenen kanssa opiskellaan (Ball & Vincent 1998, 393; Seppänen 2006, 256). Usein valittua koulua perustellaan sillä, että koulu on ”meidän kaltaisille” ihmisille ja kouluja arvioidaan ja vertaillaan pohtimalla, minkälaisia oppilaita niissä on (Reay & Ball 1998, 409). Van Zanten (2003, 109) puhuu ”toivotuista” tai ”ei toivotuista” toisista (*desirables or undesirables others*). Van Zantenin mukaan kouluvalinnoissa tehdään erontekoja luokkaan tai etnisyyteen liittyen ja ”ei toivotut toiset” nähdään esteenä oman lapsen opiskelulle tai älylliselle kehitykselle.

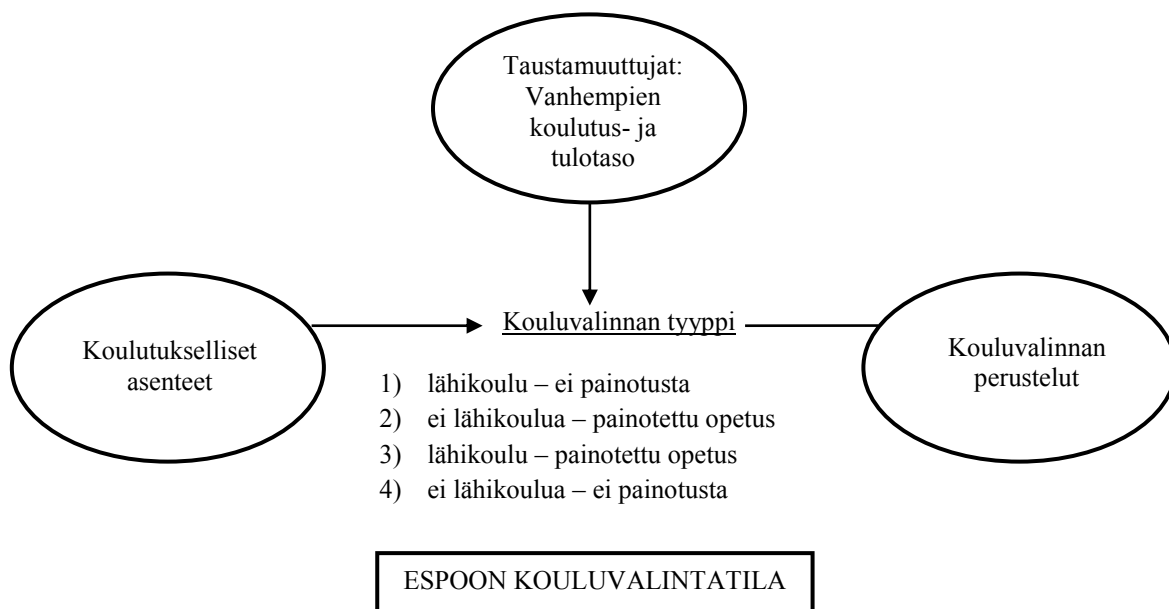
Myös Suomessa on käyty keskustelua maahanmuuttajalasten vaikutuksista kantaväestön kouluvalintoihin. Helsingin Sanomien (2011) tekemien selvitysten mukaan jopa kolmasosa pääkaupunkiseudun vanhemmista kannattaa maahanmuuttajalapsien määrää rajoittavia kiintiöitä. Uutisessa esiintyvä helsinkiläinen rehtori arvelee osan vanhemmista välttelevän maahanmuuttajavaltaisia kouluja. Toisaalta Seppäsen (2006, 219–220) tutkimuksessa kouluvalintaa perusteltiin etnisiin ryhmiin viitaten vain harvoissa tapauksissa. Perustelujen vähäiseen määrään voi kuitenkin Seppäsen mukaan vaikuttaa se, että perheet pelkäävät esittää kouluvalintansa syyksi etnisyyteen liittyviä tekijöitä rasistiksi leimautumisen pelossa. Suomessa etnisten vähemmistöjen määrä on myös vielä kansainvälisesti verrattuna melko vähäinen, eikä näy kouluissamme samalla tavoin kuin esimerkiksi Englannissa (Seppänen, Rinne & Riipinen 2012, 240–241).

Kouluvalintojen perustelut ovat aina myös yhteydessä alueeseen ja siihen, minkälaiseksi lähimmät koulut koetaan. Adler ym. (1989, 120 - 132) ovat tarkastelleet kouluvalintaan vaikuttavia ”*push and pull*” tekijöitä ja kysyneet, minkä vuoksi tiettyyn kouluun ei haluta tai halutaan hakea. Tutkimuksen tuloksena tekijät toteavat valintaperustelujen vaihtelevan eri alueilla. Alueilla, joissa koulut koetaan huonoksi, kouluja vältetään niiden huonon maineen tai heikon opetuksen tason vuoksi kun taas muutoin työntötekijöinä mainitaan käytännöllisempiä tekijöitä kuten esimerkiksi hankala koulumatka. Myös Seppänen (2006, 198) on tehnyt vastaavanlaista analyysia omassa väitöskirjassaan ja todennut perheiden kouluvalintaperustelujen vaihtelevan koulun suosiohierarkian mukaan. Torjutuksi tai tasapainoiseksi luokitellun oman oppilasalueen koulun valintaa perusteltiin useammin koulumatkaan tai koulukavereihin liittyvillä tekijöillä, kun taas suosittuihin, oman oppilasalueen kouluihin, hakemista perusteltiin koulun maineella tai laadukkuudella. Koulujen suosiohierarkia vaikuttaa myös siihen, ketkä kouluihin hakevat. Suosittuihin kouluihin hakeneet lapset olivat Seppäsen tutkimuksessa tyypillisesti korkeasti koulutettujen vanhempien lapsia, kun taas torjuttuihin tai tasapainoisina pidettyihin kouluihin haettiin tyypillisimmin matalasti koulutettujen vanhempien perheistä (emt. 250–251).

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSASETELMA

Tutkimuksessani olen kiinnostunut perheiden yläkouluvalinnasta Espoossa. Kysyn, minkälaisia kouluvalintoja Espoon kouluvalintatilassa on mahdollista tehdä. Luon analyysini aluksi valintatyyppekehikon Espoon kouluvalintatilan mahdollistamista valinnan mahdollisista reiteistä (ks. luku 6.1). Analyysissani kuvaan, minkälaista valinta on eri valintatyypeissä perheiden kouluvalinnoilleen antamien perustelujen kautta tarkasteltuna ja toisaalta sitä, minkälaisia eroja erilaisen valinnan tehneiden perheiden välillä on vanhempien koulutus- ja tulotasojen mukaan tarkasteltuna. Tutkimuksessani olen myös kiinnostunut siitä, minkälaisia koulutusta ja valintaa koskevia asenteita eri valintojen taustalla on. Tarkat tutkimuskysymykseni ovat seuraavanlaiset:

1. Minkälaisia perusteluja erilaisille kouluvalinnoille annetaan?
2. Miten vanhempien koulutus- ja tulotaso ovat yhteydessä valintoihin?
3. Eroavatko erilaisen valinnan tehneet perheet toisistaan koulutuksellisissa asenteissaan?



Kuvio 1. Tutkimusasetelma

Kuviossa 1. on esitetty tutkimusasetelmani, johon on havainnollistettu tutkimuskysymykseni sekä menetelmät, joiden avulla kysymyksiin vastataan. Hyödynnän tutkimuskysymyksiini vastaamisessa sekä laadullisia että määrällisiä analyysimenetelmiä (ks. luku 7.3) ja pyrin kuvaamaan erilaisia valintoja molempien aineistojen kautta. Kouluvalintaperustelujen luokittelussa hyödynnän tilastollista sisällön erittelyä ja taustamuuttujien ja kouluvalintatyyppien yhteyksien tarkastelen ristiintaulukoinnin ja Khiin neliön-testin avulla. Koulutuksellisten asenteiden ja kouluvalinnan välinen yhteys analysoidaan varianssianalyysin avulla.

Tutkimukseni aineisto (N=441) on kerätty osana vanhempien kouluvalintoja tutkivaa tutkimushanketta³ ja varsinaisten tutkimuskysymysteni ohella toisena tutkimustehtävänäni on testata käyttämäni kyselylomaketta hankkeessa toteutettavaa kyselylomaketutkimusta varten. Tavoitteenani on tältä osin purkaa auki kouluvalinnan mittaamiseen liittyvää problematiikkaa (ks. luku 6.1 ja 9.1.2) sekä analysoida koulutuksellisia asenteita mitanneen mittariston toimivuutta (ks. luku 6.2 ja 9.1.1).

³ *Parents and School Choice. Family Strategies, Segregation and School Policies in Chilean and Finnish Basic Schooling (PASC)*. Tutkimushanke toteutetaan yhteistyössä Helsingin ja Turun yliopistojen kanssa. Helsingin yliopistossa hanketta johtaa prof. Hannu Simola.

6 KÄSITTEISTÄ MITTARIKSI – TUTKIMUKSESSA KÄYTETTYJEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY JA OPERATIONALISOINTI

Edellä (luvut 2, 3 ja 4) olen kuvannut tutkimukseni teoreettista taustaa sekä esittänyt tutkimukseni yksityiskohtaiset tutkimuskysymykset (luku 5). Tutkimuksessa tie abstraktilta teorian tasolta empiirisen mittauksen tasolle ei kuitenkaan ole suoraviivainen vaan pitää sisällään useita työvaiheita ja tutkimuksellisia valintoja. Hyvässä tutkimuksessa tutkimuksen aineiston ja tutkimuskysymysten tulisi olla linjassa keskenään, jolloin aineiston avulla on mahdollista vastata esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Aineistonkeruumenetelmä tulisikin johtaa tutkimuskysymyksistä (Räsänen, Antila & Melin 2005, 9). Tutkimuskysymykset ovat harvoin luonteeltaan sellaisia, että niihin olisi mahdollista saada suoraan tietoa tutkittavilta (Alkula ym. 1994, 128; Vehkalahti 2008, 18). Siksi tarvitaan tutkittavien ilmiöiden operationalisointia. Operationalisoinnilla tarkoitetaan tutkimuksessa käytettävien käsitteiden ja ilmiöiden konkretisoimista teoreettiselta tasolta ymmärrettävälle ja mitattavalle tasolle (Eskola & Suoranta 2001, 77; Vehkalahti 2008, 18). Operationalisoinnin myötä tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esitetyille tutkittaville ilmiöille tulisi löytyä konkreettiset vastineet tutkimuksen mittaristosta (Alkula ym. 1994, 128). Tässä luvussa määrittelen tutkimukseni keskeiset teemat, kouluvalinnan ja koulutukselliset asenteet ja kuvaan niiden operationalisoinnin käsitteelliseltä tasolta mitattavaan muotoon.

6.1 Kouluvalinnan mittaaminen

Perheiden kouluvalintaa on tutkittu sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti. Tutkimuksissa, joissa perheiden kouluvalintaa on tutkittu kvantitatiivisesti, perheitä on luokiteltu eri perustein erilaisiin valitsijaryhmiin, joiden kouluvalintoja on pyritty selittämään erilaisten taustamuuttujien avulla (ks. esim. Adler ym. 1989; Lauder ym. 1999). Erottelukykyisen kouluvalintaluokituksen tekeminen on kuitenkin todettu haasteelliseksi (Adler ym. 1989, 102–103) ja kvantitatiivisia tutkimuksia on syytetty liiasta yksinkertaistavuudesta ja valintojen arvottamisesta (ks. esim. Seppänen 2006, 95–98).

Erityisen ongelmalliseksi on koettu kvantitatiivisille tutkimuksille tyypillinen pyrkimys jaotella valintoja toimijoiden aktiivisuuden mukaan (Seppänen 2006, 95). Useissa tutkimuksissa lähikoulun valintaa on pidetty vähemmän aktiivisena kuin kaukaisemman koulun valitsemista. Lähikoulun valitseminen voi kuitenkin olla aivan yhtä harkittu ja aktiivinen valinta kuin minkä tahansa muunkin koulun valinta (ks. esim. Raveaud & Van Zanten 2007) ja aktiivisuuden määrittely tätä kautta on harhaanjohtavaa. Valintojen aktiivisuutta on myös pyritty erottelemaan valitsijoiden ja harkitsijoiden välillä, mutta jaottelun tekeminen on todettu vaikeaksi (Adler ym. 1989, 102). Kouluvalinta onkin ilmiönä usein niin monitahoinen, ettei yksiselitteinen luokittelu valintojen aktiivisuuden mukaan ole ongelmatonta. Valintojen jaottelun aktiivisiin ja passiivisiin on nähty olevan myös eettisesti arveluttavaa nimitysten arvolatautuneisuuden vuoksi (Seppänen 2006, 95).

Omassa tutkimuksessani olen lähestynyt perheiden kouluvalintoja Espoon kouluvalintatilan mahdollistamista valintareiteistä käsin. Painotettu opetus on suomalaista kouluvalintaa tarkasteltaessa merkittävässä osassa, sillä käytännössä se on monissa kaupungeissa väylä, joka mahdollistaa muuhun kuin lähikouluun hakemisen (Kosunen (käsikirjoitus); Seppänen 2004, 287; 2006, 277; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012, 241). Myös Espoossa kouluvalinta on pitkälti sidoksissa painotetun opetuksen valintaan ja kouluvalinnan luokituksessa olen ensinnä jaotellut perheiden valinnat sen mukaan, ovatko he hakeneet painotetun opetuksen luokalle vai eivät. Vastaajista painotettuun opetukseen oli hakenut yhteensä 167 perhettä, kun taas 258 perhettä oli hakenut yläkoulupaikkaa yleisopetuksen opetusryhmästä (ks. taulukko 2). Painotetun opetuksen lisäksi espoolaisilla perheillä on mahdollisuus toivoa koulupaikkaa omalta oppilasalueeltaan useista eri vaihtoehtoista (Espoo 2011, 8). Useissa tutkimuksissa perheiden valintoja onkin tarkasteltu sen mukaan, valitsevatko he oman lähikoulunsa vai hakevatko he koulupaikkaa kauempaa (ks. esim. Lauder ym. 1999, 93–94).

Espoossa kouluvalinnan tutkiminen on haasteellista sen vuoksi, että lähikoulutoivetta pyydetään kaikilta paitsi yhtenäiskouluissa opiskelevilta lapsilta. Koulupaikkaa osoitettaessa esitetty toive huomioidaan ”mahdollisuuksien mukaan” (Espoo 2011, 8). Näin ollen lähikoulun määrittely on Espoon kontekstissa vaikeampaa kuin kunnissa, joissa oppilaaksiottoa säädellään tiukempien maantieteellisten kriteerien avulla (ks. Varjo & Kalalahti 2011, 14). Useimmissa tapauksissa maantieteellisesti lähin koulu on Espoossakin

kuitenkin koulumatkan mukaisesti osoitettava lähikoulu ja niinpä olen luokitellut perheiden valintoja myös sen mukaan, ovatko he hakeneet heitä maantieteellisesti lähimpänä olevaan kouluun vai kauemmaksi. Vastaajista 265 perhettä oli hakenut koulupaikkaa maantieteellisesti lähimpänä sijaitsevasta koulusta⁴ ja 160 perhettä kaukaisemmasta koulusta.⁵

Näiden perusteiden⁶ pohjalta Espoon kouluvalintatilan mahdollistamat valinnanreitit on luokiteltu neljään eri valinnan tyyppiin (ks. taulukko 2.).

Taulukko 2. Kouluvalintatyyppien frekvenssit

	Ei painotusta	Painotettu opetus	Yhteensä
Lähikoulu	218	47	265
Ei lähikoulu	40	120	160
Yhteensä	258	167	425

- 1) Lähikoulun valinta ilman painotetun opetuksen perustetta
- 2) Painotetun opetuksen valinta muussa kuin lähimmässä koulussa
- 3) Painotetun opetuksen valinta omassa lähikoulussa
- 4) Muun kuin omaan lähikoulun valinta ilman painotetun opetuksen perustetta

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, minkälaista kouluvalinta näissä valintatyypeissä on, kun valintoja tarkastellaan sekä perheiden kouluvalinnoilleen antamien perustelujen kautta että vanhempien koulutus- ja tulotasojen sekä koulutuksellisten asenteiden suhteen. Olen pyrkinyt välttämään valintojen arvottamisen hyödyntämällä kouluvalintatyyppien kuvaamisessa laadullista aineistoa, mikä mahdollistaa valintojen kuvaamisen moniulotteisemmin kuin mikä olisi mahdollista pelkän tilastollisen aineiston avulla.

⁴ Jatkossa käytän tästä myös nimitystä lähikoulu.

⁵ Seitsemän vastaajan osalta tiedot olivat puutteellisia ja näitä ei voitu ottaa mukaan analyysiin. Kymmenen vastaajaa ilmoitti lapsensa opiskelevan kokonaan erityisluokassa ja jolloin valintaan ovat ensisijaisesti vaikuttaneet lapsen erityistarpeet. Myöskään näiden vastaajien vastauksia ei otettu mukaan analyysiin

⁶ Yläkouluvalintaa on kysytty lomakkeessa kysymyksillä 5a ja 6. (Mistä koulusta haitte lapsellenne yläkoulupaikkaa?; Mikä koulu sijaitsee lähinnä lapsen asuinpaikkaa?)Painotettuun opetukseen hakemista on kysytty omassa kysymyksessä 7. (Haitteko lapselle paikkaa sellaiselle painotetun opetuksen luokalle, jolla hän ei ole ollut ennen 7. Luokkaa? Mistä koulusta ja mistä painotuksesta?)

6.2 Koulutuksellisten asenteiden mittaaminen

Koulutuksellisten asenteiden osalta olen tutkimuksessani kiinnostunut siitä, näkyykö 1990-luvun koulutuspoliittinen painotus (ks. luku 2) vanhempien koulutusta koskevissa asenteissa. Aikaisemman tutkimuksen pohjalta voidaan erottaa karkeasti kaksi toisilleen vastakkaisista suhtautumistapaa koulutukseen, joita voidaan luonnehtia peruskouluarvojen mukaiseksi suhtautumiseksi ja markkina-arvojen mukaiseksi suhtautumiseksi (Gewirtz ym. 1993). Näistä ensimmäisessä koulutukseen suhtaudutaan perinteisesti, kansalaisen näkökulmasta käsin, jolloin koulunkäynti on osa kansalaisvelvollisuutta. Koulutuksen markkina-arvojen ulottuvuudessa koulutus nähdään enemmän kuluttajan näkökulmasta käsin kulutettavana hyödykkeenä.

Omassa tutkimuksessani koulutukseen suhtautumista mittaavat mittarit on rakennettu tämän kahtiajaon ”peruskouluarvot” vs. ”markkina-arvot” pohjalta (ks. luku 2.2). Mittaristoa on edelleen jaoteltu sen pohjalta, minkälaisia teemoja asenneulottuvuuksien on katsottu pitävän sisällään. Näitä ovat suhtautuminen valintaan, suhtautuminen koulumarkkinoihin sekä opetusjärjestelyihin liittyvät näkemykset. Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon (taulukko 3) on koottu kyselylomakkeeseen sisältyneet väittämät ulottuvuuksittain.

Valintaan suhtautumisen ulottuvuuksien on ajateltu jakaantuvan siten, että peruskouluarvojen puolella valintaa ei katsota tarpeelliseksi. Näkemyksen mukaisesti pidetään tärkeänä, että koulut olisivat tasalaatuisen hyviä ja kaikille samanlaisia, eikä kouluvalintaa koulutuksen järjestämisen periaatteena siksi kannateta. Vastaavasti markkina-arvojen puolella kannatetaan koulujen profiloitumista ja kouluvalinta nähdään vanhempien oikeutena.

Koulumarkkinoihin suhtautumisen osalta peruskouluarvojen puolella kannatetaan yhtenäiskouluja, joissa opiskellaan samassa koulussa koko peruskoulun ajan ja vastaavasti korostetaan lähikoulun merkitystä ja riittävyttä. Markkina-arvojen puolella sen sijaan hyväksytään markkinaperiaatteiden, kuten kilpailun, käyttö koulumaailmassa. Myös

koulutuksen maksullisuus hyväksytään, mikäli sen katsotaan tuovan omalle lapselle lisäetua.

Taulukko 3. Väittämät kyselylomakkeessa mitattavan ilmiön mukaan

PERUSKOULUARVOT	MARKKINA-ARVOT
<p>Suhtautuminen valintaan</p> <p>P1. Espoon yläkoulut ovat tasalaatuisia, joten ei ole väliä, minkä koulun valitsen lapselleni</p> <p>P2. Peruskoulun valintaa merkittävämpää on se, että lapseni suorittaa peruskoulun missä tahansa koulussa</p>	<p>Suhtautuminen valintaan</p> <p>M14. Painotettua opetusta pitää lisätä, jotta kaikki voivat valita itselleen sopivan koulun</p> <p>M15. Peruskoulut eivät ole opetuksen suhteen tasalaatuisia, joten koulu tulee saada valita itse</p> <p>M16. Valintakokeet on hyvä tapa valita osa oppilaista painotettuun opetukseen</p> <p>M17. Perheeni tulee saada valita vapaasti lapsen yläkoulu</p>
<p>Suhtautuminen koulumarkkinoihin</p> <p>P3. Perusopetus on hyvä järjestää yhtenäisessä peruskoulussa</p> <p>P4. Haluaisin lapseni käyvän yhtenäistä peruskoulua</p> <p>P5. Peruskoulun suorittaminen on lapseni velvollisuus</p> <p>P6. Lähikoulu on lapselleni riittävän hyvä</p>	<p>Suhtautuminen koulumarkkinoihin</p> <p>M18. On hyväksyttävää, että kysyntä ja tarjonta ratkaisevat yksittäisten koulujen oppilasmäärät</p> <p>M19. Peruskoulujen toimintaa olisi hyvä tukea vanhemmilta kerättävillä lukukausimaksuilla</p> <p>M20. Olen valmis maksamaan lapseni peruskoulutuksesta, jotta se olisi riittävän korkealaatuista</p> <p>M21. Koulujen oppimistulokset tulisi julkistaa, jotta kouluja voidaan vertailla</p>
<p>Opetusjärjestelyt: Yhtäläinen opetus</p> <p>P7. On tärkeää, että kaikki oppilaat saavat samanlaista laadukasta ja yhteistä opetusta</p> <p>P8. Peruskoulun tehtävää on taata kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen</p> <p>P9. Oppilaiden tulee voida keittää henkilökohtaisia ominaisuuksiaan tavallisessa yleisluokassa</p>	<p>Opetusjärjestelyt: Yksilöllinen opetus</p> <p>M22. Pidän tärkeänä, että lapseni saa juuri hänen tarpeidensa mukaista opetusta</p> <p>M23. Lapseni yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on tärkeää opetuksessa</p> <p>M24. Jokaisen tulee saada omia tarpeitaan vastaavaa opetusta</p>

Opetusjärjestelyjen ulottuvuudet pitävät sisällään näkemykset siitä, tulisiko opetuksen olla kaikille samanlaista (yhtäläinen opetus) vai erilaista (yksilöllinen opetus). Ulottuvuuksien taustalla on ajateltu vaikuttavan luvussa 2.3 kuvatussa tasa-arvon käsitteen uudelleentulkinnan. Peruskouluarvojen ulottuvuuden opetusjärjestelyjä koskevissa asenteissa korostuu perinteisen, mahdollisuuksien tasa-arvon mukainen määritelmä tasa-arvosta, jossa painotetaan kaikkien lasten yhtäläisiä mahdollisuuksia oppimiseen ja

koulunkäyntiin. Näkemyksessä arvostetaan opetuksen samanlaisuutta, eikä erityisluokille nähdä olevan tarvetta. Näkemykselle vastakkaisessa, markkina-arvojen ulottuvuudessa taas kannatetaan opetuksen yksilöllisyyttä ja vaaditaan, että oman lapsen opetuksessa tulisi huomioida lapsen yksilölliset kyvyt ja tarpeet.

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Aineiston keruu ja aineiston hankintamenetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin e-lomakkeen muodossa olevalla kyselylomakkeella (ks. liite 2). Tutkimuksen saatekirje ja linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin kaikille 6.luokkalaisten espoolaisten vanhemmille Espoon sivistystoimen kautta. Kyselykierroksia toteutettiin kaksi, joista ensimmäinen joulukuussa 2010 ja toinen, karhukierros, helmikuussa 2011. Kyselyn ensimmäinen kierros sijoittui aikaan, jolloin perheet olivat juuri tehneet lastaan koskevat yläkouluvalinnat. Aineistonkeruun aikaan päätöksiä yläkouluvalinnoista ei oltu vielä tehty, joten perheillä ei ollut tietoa, toteutuisivatko heidän esittämänsä koulutoiveet.

Kyselylomake (ks. liite 2) laadittiin yhteistyössä PASC-hankkeen tutkijoiden kanssa. Lomake luotiin kirjallisuuden ja hankkeesta saatujen jo olemassa olevien empiiristen löydösten pohjalta. Lomake jakautuu kuuteen osaan ja pitää sisällään kouluvalintaan liittyviä kysymyksiä sekä vanhempien näkemyksiä (perus)koulutuksesta ja koulunkäynnistä. Lomake koostuu avovastauksista, strukturoiduista, valmiita vastausvaihtoehtoja, sisältävistä kysymyksistä sekä Likert-asteikollisista asenneväittämistä. Lomakkeen alussa (lomakkeessa osa 1. kouluvalinnat) vastaajilta kysytään perustiedot jo tehdyistä kouluvalinnoista aina alakoulusta yläkouluvalintaan. Tämä osuus pitää sisällään tiedot siitä, mihin kouluun lapsi on hakenut sekä avovastausosiot, joissa vastaajia on pyydetty perustelemaan tekemänsä valinnat. Myös perustiedot kielivalinnoista ja opiskelupainotuksista sisältyvät lomakkeen alkuosaan. Oman tutkimukseni kannalta tärkeät, perheiden kouluvalintoja koskevat tiedot, on koottu lomakkeen ensimmäisen osan sisältämistä kysymyksistä. Lomakkeen seuraavat osiot (osat 2-5) koostuvat pääasiassa Likert-asteikollisista asenneväittämistä, joissa keskiössä ovat kouluvalintaa ja koulutusta koskevat asenteet. Oman tutkimukseni kannalta tärkeät osuudet ovat osiot kolme ja neljä, joissa on kysytty vanhempien mielipiteitä koulunkäyntiin ja opetusjärjestelyihin liittyvistä tekijöistä. Tämä osio pitää sisällään ne kouluvalintaa koskevat asenteet, joita omassa tutkimuksessani käytän (ks. luku 6.2). Lomakkeen viimeinen osuus koostuu vastaajien taustatiedoista.

7.2 Vastaajajoukon kuvaus ja katoanalyysi

Tutkimukseni perusjoukko koostuu v. 2010–2011 6. luokalla suomenkielisessä opetuksessa olleiden espoolaiskoululaisten vanhemmista (N= 2416). Tavoitteena oli, että lomake olisi lähetetty kaikille vanhemmille, mutta puutteellisten sähköpostitietojen vuoksi lomake lähetettiin lopulta ainoastaan 1852 vanhemmalle. Kyselyyn vastasi ensimmäisessä vaiheessa 251 vanhempaa ja toisessa vaiheessa 190 vanhempaa. Kokonaisvastausmäärä oli siis 441 ja vastausprosentti 23,8 %.⁷

Vastaajista 54 % oli äitejä, 39, 5 % isejä.⁸ Vastaajista 14, 3 % sanoi yläkoulun sijainnin vaikuttaneen asuinalueen valintaan. Valtaosa vastaajista 42, 4 % oli asunut asuinalueellaan yli 10 vuotta. Kaikki Espoon alueet oli edustettuna vastauksissa, tosin joiltakin alueilta vastaajia oli vain 1 kpl, mikä on ymmärrettävää, kun huomioi otoksen koon. Verratessa vastaajien antamia tietoja perheestään⁹ suhteessa Espoon keskimää räisiin tilastotietoihin voi todeta tutkimukseen osallistuneiden perheiden olevan keskimää räistä hyv äosaisempia, kun vastaajia tarkastellaan perheen asumismuodon sekä koulutus – ja tulotasojen suhteen. Asumismuodon ja asuntotyypin mukaan tarkasteltuna vastaajajoukossa on selkeästi enemmän omistusasunnossa asuvia perheitä (80,3 %) kuin Espoossa keskimää rin (60 %) (Gassen 2011, 9). Vastaajista 23 % asui kerrostalossa, 23,5 rivitalossa, 16 % paritalossa ja 37,6 omakotitalossa. Verratessa lukuja Espoon keskimää räisiin lukuihin, voidaan todeta pien- ja omakotitaloissa asuvia vastaajia olevan hiukan keskimää räistä enemmän ja vastaavasti kerrostalossa asuvia vastaajia on aineistossa keskimää räistä (56 %) vähemmän (Kosama 2007, 8).

Koulutustietojen osalta ylliedustettuina vastaajajoukossa ovat korkeasti koulutetut vanhemmat (ks. taulukko 4).

⁷ Vastausprosentin alhaisuudesta luvussa 9.

⁸ 4,3 % vastauksista vanhemmat olivat täyttäneet kyselyn yhdessä, 0,2 % vastauksista vastaaja oli muu huoltaja, 2 % vastauksista tieto puuttui.

⁹ Vastaajat antoivat tiedot sekä itseään että lapsen toista huoltajaa koskien.

Taulukko 4. Vastaajien koulutustaso suhteessa Espoon keskimääräiseen koulutustasoon

Koulutusaste	Äidit		Isät		Espoossa keskimäärin*
	f	%	f	%	
peruskoulutuksen tasoinen tutkinto (kansakoulu, keskikoulu, peruskoulu)	19	4,3	23	5,2	26,8
keskiasteen tutkinto (lukio, ammattikoulu)	53	12,1	59	13,4	30,8
opistotasoinen tutkinto	137	31,4	97	22	12,7
alempi korkeakoulututkinto (ammattikorkeakoulu)	72	16,5	48	10,9	10,8
ylempi korkeakoulututkinto (yliopiston perus- tai jatkotutkinto)	156	35,7	182	41,3	18,8
<i>puuttuva tieto</i>	4	0,9	32	7,3	
yhteensä	441		441		

* Lähde: Lintunen, P. & Österholm, E. 2010, 22.

Peruskoulutasoisen koulutuksen varassa olevia vanhempia on vastaajajoukossa vain muutamia (ks. taulukko 4), kun Espoossa reilu neljäsosa työikäisistä lukeutuu tähän joukkoon (ks. Lintunen & Österholm 2010, 22). Myös keskiasteen tutkinnon varassa olevien vanhempien määrä on aineistossani huomattavasti Espoon keskitasoa alhaisempi. Sen sijaan alemman tai ylemmän korkea-asteen koulutuksen suorittaneita on vastaajissa paljon, lähes kaksinkertainen määrä suhteessa Espoon keskitasoon. Myös opistotasoinen tutkinnon suorittaneiden osuus on vastaajien joukossa keskimääräistä suurempi. On huomioitava, että vertailussa käytetyn taulukon tilasto kattaa kaikki 15 vuotta täyttäneet espoolaiset, mikä laskee hiukan keskimääräistä koulutustasoa.

Myös tulotasoltaan vastaajat ovat keskimääräistä espoolaista hyväosaisempia (ks. taulukko 5). Äitien tulotason osalta vastaajat edustavat melko hyvin keskiverto espoolaista, mutta isien kohdalla tilanne on toinen. Äitien joukossa alimpaan tuloluokkaan, alle 10 000 tienaaviin, lukeutuu lähes saman verran kuin Espoon keskiarvojen perusteella tuohon luokkaan kuuluu. Myös muiden luokkien osalta äitien tulot ovat melko lähellä keskiarvoista tulojakaumaa. Isien tulotason tarkastelussa sen sijaan vastaajien tulot ovat selkeästi korkeammalla tasolla kuin keskiverto espoolaisen tulot. Alimpiin tuloluokkiin lukeutuvia isejä ei aineistossa juuri ole ja vastaavasti ylimpiin tuloluokkiin lukeutuvia on

keskimääräistä enemmän. Aineistossa yli 60 000 ansaitsevia isiä on 45, 2 %, kun Espoossa keskimäärin yhtä paljon ansaitsevia henkilöitä on 17 %.

Taulukko 5. Vastaajien tulotaso suhteessa Espoon keskimääräiseen tulotasoon

Tuloluokka	Äidit		Isät		Espoossa keskimäärin *
	f	%	f	%	%
alle 10 000	24	6,2	5	1,4	7 %
10–20 000	33	8,5	10	2,8	12 %
20–30 000	78	20,1	24	6,7	24 %
30–40 000	89	22,9	41	11,5	20 %
40–60 000	94	24,2	115	32,3	20 %
60–70 000	35	9	34	9,6	17 % yli 60 000
70–80 000	14	3,6	40	11,2	
80–90 000	8	2,1	14	3,9	
90–100 000	4	1	20	5,6	
yli 100 000	10	2,6	53	14,9	

* Lähde: Espoon kaupunki 2009b, 27.

Tutkimukseni otos on siis melko vino, eikä sen voi katsoa tavoittavan kaikkia vastaajaryhmiä. Yliedustettuina näyttäisivät olevan hyvätuloiset ja korkeasti koulutetut vanhemmat, mikä ei toisaalta ole yllättävää tutkimani ilmiön kannalta. Kouluvalinnan on todettu olevan tärkeää juuri keskiluokkaisille vanhemmille, jotka pyrkivät valintojensa myötä turvaamaan lapselleen hyvät edellytykset tulevaisuudessa (ks. luku 4.1). Vanhempien tulotietoja tarkasteltaessa on myös syytä huomioda puuttuvien tulotietojen suuri määrä (äitien osalta tieto tuloista puuttui 52 vastauksessa ja isien kohdalta 85 tapauksessa), mikä voi osaltaan vaikuttaa otoksen vinouteen. Aineiston vinoudesta johtuen tutkimuksen tulosten yleistettävyyteen on syytä suhtautua varauksella (ks. luku 9).

7.3 Käytetyt analyysimenetelmät

Tutkimuskysymyksiin vastaamisessa olen hyödyntänyt sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Eri tutkimusmenetelmien yhdistäminen samassa tutkimuksessa voidaan kutsua menetelmälliseksi triangulaatioksi (Eskola & Suoranta 2001, 70). Omassa tutkimuksessani

triangulaatio ei mielestäni kuitenkaan täysin toteudu, sillä kvantitatiivinen tutkimusotteen voi katsoa ohjanneen tutkimustani laadullisia menetelmiä enemmän, eivätkä menetelmät ole tasavahvassa asemassa tutkimusasetelmassani.

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen välisestä on eroista käyty paljon keskustelua käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissä (ks. esim. Alasuutari 2007; Mäkelä 1990; Raunio 1999; Töttö 1999). Suuntauksia on usein nähty toisilleen vastakkaisina ja linkittyvän tieteenfilosofisilta lähtökohdilta erilaisiin todellisuuskäsityksiin (Eskola & Suoranta 2001, 68–74; Metsämuuronen 2006, 257). Metsämuuronen (2006, 212) mukaan kvantitatiivinen tutkimus linkittyy osaksi positivistista tieteenperinnettä kun taas kvalitatiivisen tutkimuksen juuret ovat eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttisessa tieteenfilosofiassa (vrt. Töttö 1999, 24–25). Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen eroista käytävää keskustelua on kritisoitu epätarkkuuksista (Raunio 1999, 27–28; Mäkelä 1990, 44). Raunio (1999, 27–28) mukaan keskustelussa sekoitetaan toisiinsa tutkimusmenetelmistä käytävä keskustelu ja tutkimusparadigmoihin liittyvä metodologinen keskustelu. Myös Mäkelä (1990, 44) on kiinnittänyt huomiota keskustelun epätarkkuuksiin ja peräänkuuluttaa tarkkuutta keskustelun lähtökohtien määrittelyssä.

Kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien yhdistämisen on katsottu tarjoavan mielenkiintoisia tutkimusmahdollisuuksia, mutta menetelmien yhdistämiseen on suhtauduttu myös epäilevästi (Eskola & Suoranta 2001, 68–74) ja vastustettu metodologisen fundamentalismin nimissä (Raunio 1999, 31–33). Omassa tutkimuksessa sitoumukseni aiheeseen on pragmaattinen (ks. Raunio 1999, 32) tai ”tutkimusongelmakeskeinen” (Räsänen, Anttila & Melin 2005, 10). Mielestäni menetelmien tieteenfilosofisten taustojen ei tulisi ohjata menetelmien käyttöä vaan liikkeelle tulisi lähteä tutkimuskysymyksestä käsin. Tämä ei tarkoita sitä, ettenkö pitäisi tärkeänä menetelmien tieteenfilosofisten taustojen tuntemista, mutta ne eivät saisi silti rajoittaa tutkimuksen tekoa. Tutkimusongelmakeskeinen lähestymistapa on hedelmällinen myös siinä mielessä, että sen voi katsoa purkavan turhaa vastakkainasettelua kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien välillä (Räsänen, Anttila & Melin 2005, 9–10). Seuraavassa kuvaan käyttämiäni analyysimenetelmiä tarkemmin.

7.3.1 Tilastolliset menetelmät

Summamuuttujien muodostaminen on toteutettu faktorianalyysin avulla. Faktorianalyysi on menetelmä, jonka avulla voidaan tarkastella useiden muuttujien samanaikaista yhteisvaihtelua (Nummenmaa 2004, 332). Faktorianalyysin avulla pyritään siis tiivistämään aineistoa niputtamalla keskenään korreloivat muuttujat toisistaan riippumattomiksi faktoreiksi. Faktoreiden ajatellaan kuvaavan taustalla vaikuttavaa piilevää tekijää (Metsämuuronen 2006, 632). Omassa tutkimuksessani asennemittareiden taustalla vaikuttava teoriapohja koostuu kouluvalintaan liittyvistä yhtenäistä koulua kannattavista peruskouluarvoista sekä uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan liitetyistä markkina-arvoista (ks. luku 6.2). Faktorianalyysin avulla pyrin selvittämään, minkälaisiksi nämä ulottuvuudet muotoutuvat oman aineistoni valossa.

Faktorianalyysin lähtökohtana ovat muuttujien väliset yhteydet, joiden pohjalta faktorit ekstraktoinnin avulla muodostetaan (Metsämuuronen 2006, 617). Tavoitteena on, että muuttujien välisiä yhteyksiä pystytään kuvaamaan faktoreiden avulla niin hyvin, että muuttujien välille ei jäisi lainkaan yhteyksiä, kun faktoreiden vaikutus poistetaan (Nummenmaa 2004, 344). Analyysin edetessä muodostunutta faktoriratkaisua kierretään eli rotatoidaan tulkinnallisesti ymmärrettävämmäksi (Metsämuuronen 2006, 617).

Jotta faktorianalyysia voidaan käyttää, on mittaustason oltava mielellään välimatka-asteikollista, mutta vähintään järjestysasteikollista (Hair ym. 1998, 98; Heikkilä 2008, 248; Metsämuuronen 2006, 632). Omassa tutkimuksessani faktorianalyysiin mukaan tulevat muuttujat on mitattu Likert-asteikolla, joka tarkasti määriteltynä on järjestysasteikollinen mittari, mutta jota usein kohdellaan välimatka-asteikollisena (Vehkalahti 2008, 35). Faktorianalyysin käytön ehtona mainitaan usein myös muuttujien normaalius (ks. esim. Metsämuuronen 2006, 633; Nummenmaa 2004, 343; Vehkalahti 2008, 95). Koska kaikki muuttujani eivät täytä normaalijakauman oletusta (ks. luku 7.4), harkitsin myös pääkomponenttianalyysin käyttämistä sen lievempien käytön ehtojen vuoksi (ks. Hair ym. 1998, 102). Päädyin kuitenkin faktorianalyysiin mittariston taustalla vaikuttavan teoriapohjan vuoksi (Metsämuuronen 2006, 632; ks. luku 6.2). Myös faktorianalyysi sallii jonkinasteiset poikkeamat normaalijakauman olettamuksessa (Vehkalahti 2008, 95;

Tabachnick & Fidell 2007, 613) ja näin faktorianalyysi sopii käyttötarkoituksiini pääkomponenttianalyysia paremmin.

Faktorianalyysi edellyttää tarpeeksi suurta aineistoa. Vaatimukset otoskoolle vaihtelevat eri menetelmäoppaissa. Hair ym. (1998, 98–99) esittävät, ettei faktorianalyysia tulisi suorittaa alle 50 otoskoon aineistoille ja suosittavat minimissään 100 ja sitä suuremman otoksen aineistoja. Metsämuurosen (2006, 632) mukaan havaintoja tulisi olla vähintään viisi kertaa niin paljon kuin muuttujia. Myös Hair ym. (1998) nostavat esiin tämän perussäännön, mutta suosittelevat ottamaan havaintoja mukaan enemmän. Tabachnick ja Fidell (2007, 613) suosittelevat otoskooksi vähintään 300. Oma aineistoni $N = 441$ on melko suuri ja sopii näin ollen analysoitavaksi.

Koska faktorianalyysi perustuu muuttujien välisten yhteyksien analysointiin, on muuttujien välillä oltava aitoja korrelaatioita, jotta analyysi voidaan suorittaa. Useat menetelmäoppikirjat (ks. esim. Hair ym. 1998, 99; Tabachnick & Fidell 2007, 614) esittävät hyväksyttävien korrelaatioiden raja-arvoksi .30. Omassa aineistossani tuon raja-arvon ylittäviä korrelaatioarvoja on useita, joten tämän säännön perusteella aineistoni sopii analyysiin. Myös korrelaatioiden merkitsevyyslukujen tarkastelu osoittaa aineiston sopivan analyysiin, sillä useat muuttujien välisistä korrelaatioista saavat merkitsevyysarvoikseen $p < .005$ (Tabachnick & Fidell 2007, 614).

Korrelaatiomatriisin sopivuutta faktoroitavaksi voidaan testata myös tilastollisten testien, kuten Kaiser Mayer Olkinin (KMO) ja Bartletin sfäärisyystestin avulla. Kaiser-Mayer Olkinin testillä testataan muuttujien välisiä osittaiskorrelaatioita (Metsämuuronen 2006, 636). Osittaiskorrelaatioilla tarkoitetaan muuttujien välistä ”puhdasta korrelaatiota” eli kahden muuttujan välistä yhteyttä, kun muiden muuttujien vaikutukset on poistettu (Nummenmaa 2004, 276). Mitä pienempi osittaiskorrelaatiokerroin on, sitä enemmän muuttujien välinen yhteys selittyy muiden muuttujien vaikutuksesta. Faktorianalyysin kannalta pienet osittaiskorrelaatiot ovat toivottavia, sillä ne kertovat siitä, että muuttujien välinen yhteys selittyy parhaiten useita muuttujia sisältävän faktorin avulla, eikä ainoastaan yhden muuttujan vaikutuksesta (Hair ym. 1998, 99). KMO-testissä testisuure lähenee ykköistä, mikäli osittaiskorrelaatiot ovat pieniä (Hair ym. 1998, 99; Metsämuuronen 2006,

636). Jotta faktorianalyysi voidaan suorittaa, on testisuureen oltava Kaiserin [1970] mukaan vähintään .50, mielellään yli .60 (Hair ym. 1998,99; Metsämuuronen 2006, 636).

KMO-testi testaa siis koko korrelaatiomatriisin soveltuvuutta suhteessa osittaiskorrelaatiomatriisiin, mutta KMO-testiä voidaan hyödyntää myös muuttujakohtaisessa tarkastelussa. Muuttujakohtaisia osittaiskorrelaatioita voidaan PASW-tilasto-ohjelmassa tarkastella anti-image korrelaatiomatriisin avulla, joka tuottaa osittaiskorrelaatioiden negatiiviset arvot (Tabachnick & Fidell 2007, 657). Muuttujakohtaiset KMO-arvot löytyvät korrelaatiomatriisin lävistäjältä, josta ne voidaan tulkita kuten kokonaisuutta mittaavan KMO-testin testisuure.

Bartletin vuorostaan sfäärisyystesti testaa, eroaako korrelaatiomatriisi ”nollamatriisista” eli matriisista, jossa ei ole korrelaatioita (Metsämuuronen 2006, 636). On huomioitava, että Bartletin testiä on kritisoitu (ks. esim. Metsämuuronen 2006, 636; Hair ym. 1998, 99; Tabachnick & Fidell 2007, 614) siitä, että isoilla otoskoilla se hylkää nollahypoteesin liian herkästi ja antaa luvan faktoroinnille, vaikka todellisia korrelaatioita aineistossa ei olisi. Tämän vuoksi esimerkiksi Tabachnick ja Fidell (2007, 614) suosittelevat testiä käytettäväksi ainoastaan pienillä aineistoilla. Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt kaikkia em. korrelaatiomatriisia testaavia testejä ja muodostanut kokonais kuvan aineiston sopivuudesta analyysiin vasta näiden testien jälkeen. Saadut testisuureet on raportoitu summamuuttujien muodostamisen yhteydessä (ks. luku 7.4.2).

Vaikka muuttujien välinen korrelaatio on faktorianalyysin edellytyksenä, on usean muuttujan välinen liiallinen yhteisvaihtelu eli multikollineaarisuus haitallista analyysin kannalta (Hair ym. 1998, 99; Metsämuuronen 2006, 633). Käytännössä multikollineaarisuus tarkoittaa sitä, että kaksi tai useampia muuttujia korreloivat vahvasti keskenään. Liiallinen multikollineaarisuus häiritsee analyysia ja saattaa jopa estää joidenkin tilastollisten laskutoimitusten tekemisen. Multikollineaarisuus voi syntyä esimerkiksi sen seurauksena, että osa muuttujista mittaa lähes samaa asiaa. (Metsämuuronen 2006, 611–612.) Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kyselylomakkeessa olisi kaksi lähes samalla tavoin muotoiltua väittämää, joihin vastaajat

ovat vastanneet identtisesti. Testisuurena multikollineaarisuutta mittaavassa testissä¹⁰ on muuttujan toleranssia kuvaava suure, joka lasketaan vähentämällä muuttujan multippelikorrelaation neliö ykkösestä (Metsämuuronen 2006, 612). Multippelikorrelaatiolla tarkoitetaan kahden muuttujan yhteisvaikutusta kolmanteen muuttujaan (Nummenmaa 2004, 274). Mitä pienempi toleranssia kuvaava suure on, sitä suurempi on multikollineaarisuuden riski. Mikäli toleranssin arvo on tasan yksi, on vastaavasti kyse singulaarisuudesta, mikä myöskään ei ole toivottavaa analyysin kannalta. Singulaarisuudella tarkoitetaan sitä, että joku muuttujista on johdettavissa muista muuttujista. (Hair ym. 1998, 220; Metsämuuronen 2006, 597, 612, 633.)

Varsinainen faktorianalyysi etenee kahden vaiheen kautta: Ekstraktoinnin ja rotaation avulla saadaan faktoriratkaisu, jota lopuksi tulkitaan faktoreiden sisällön sekä selitysasteen suhteen. Ekstraktointi pitää sisällään joukon matemaattisia menettelyjä, jonka avulla lasketaan malliin tulevat faktorit ja muuttujien lataukset faktoreille (Nummenmaa 2004, 344). Ekstraktointimenetelmiä on olemassa useita erilaisia ja ne saattavat tuottaa jokainen hiukan erilaisen faktoriratkaisun. Yhteistä menetelmille on, että kaikissa niissä pyritään löytämään faktorimalli, joka selittää muuttujien välisen yhteisvaihtelun niin hyvin, että kun faktoreiden vaikutukset poistetaan, ei muuttujien välille jää lainkaan yhteyksiä. (Nummenmaa 2004, 344; Tabachnick & Fidell 2007, 633.) Tavoitteena on, että mahdollisimman vähillä faktoreilla selitettäisiin mahdollisimman paljon muuttujien vaihtelusta (Kim & Mueller 1978, 13). Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt ekstraktointimenetelmänä pääakselifaktorointia (PAF), joka on melko yleinen ekstraktointimenetelmä ja toimii aineiston ollessa riittävän normaalisti jakautunut (Nummenmaa 2004, 345).

Ekstraktoinnin jälkeen faktoriratkaisun tulkintaa helpotetaan rotaation avulla (Nummenmaa 2004, 346). Ekstraktoinnin avulla tuotettu faktoriratkaisu ”piirtää” faktorit aina suorakulmaiseen suhteeseen toisiinsa nähden, sillä ekstraktointikierrokset toteutetaan

¹⁰ Faktorianalyysia suoritettaessa PASW-ohjelma ei tarjoa erikseen multikollineaarisuutta testaavaa testiä, mutta korkeita korrelaatioita voi etsiä korrelaatiomatriisista. Pelkkien parittaisten korrelaatioiden tarkastelu ei kuitenkaan anna kattavaa kuvaa ilmiön esiintyvyydestä aineistosta, sillä multikollineaarisuutta voi syntyä myös useiden muuttujien välisestä vahvasta korrelaatiosta ja näin ollen ongelmaa on syytä tarkastella muullakin tavoin (Hair ym. 1998, 220). PASW-ohjelmassa multikollineaarisuuden tarkastelu voidaan suorittaa regressioanalyysin yhteydessä ja olen tarkastanut aineistossa olevat korrelaatiot tätä kautta ennen faktorianalyysia. Muuttujien tolerans-arvot vaihtelivat välillä .275-.777.

vaiheittain, siten, että ensimmäinen faktori muodostuu muuttujien yhdistelmästä, joka selittää mahdollisimman paljon yhteisvaihtelusta (Hair ym. 1998, 106–107; Kim & Mueller 1978, 13). Käytännössä usein kaikki muuttujat latautuvat ensimmäiselle faktorille jonkin verran (Nummenmaa 2004, 338). Seuraava faktori muodostetaan jäljelle jääneestä selittämättömästä yhteisvaihtelusta, josta siis ensimmäisen faktorin vaikutus on poistettu ja tämän takia tuotetut faktorit eivät korreloi keskenään ja ovat siis suorakulmaisessa suhteessa toisiinsa nähden (Hair ym. 1998, 106–107; Kim & Mueller 1978, 13). Tämä suorakulmaisuus saattaa kuitenkin rajoittaa faktoriratkaisun tarkkuutta ja sen vuoksi faktoreita voidaan rotaation avulla ikään kuin viedä lähemmäksi muuttujia, niin, että muuttujat latautuvat selkeämmin omille faktoreilleen, eikä yhden muuttujan vaihtelun kuvaamiseen tarvita useaa faktoria. Rotaatio ei siis vaikuta faktorimallin kokonaisselityksasteeseen, se ainoastaan helpottaa faktorimallin tulkitsemista (Nummenmaa 2004, 346).

Rotaatiomenetelmät voidaan jakaa suora- ja vinokulmaisiin menetelmiin sen mukaan säilytetäänkö siinä ekstraktoinnin tuottama suorakulmaisuus vai ei. Rotaatiomallin valinta riippuu tutkittavan ilmiön luonteesta, toisin sanoen, voidaanko ilmiöiden olettaa olevan yhteydessä toisiinsa (vinorotaatio) vai ei (suorakulmainen rotaatio). (ks. esim. Hair ym. 1998, 106–107; Metsämuuronen 2006, 634; Nummenmaa 2004, 346.) Rotaatiomenetelmän valinnasta käydyssä keskustelussa tilastotieteilijät suosittelevat tutkijoita suosimaan suorakulmaisia menetelmiä, jotka tarjoavat hyvät lähtökohdat jatkoanalyysille ja ovat tulkinnallisesti yksinkertaisempia (Vehkalahti 2008, 109–116; Tabachnick & Fidell 2007, 646–647). Yhteiskunta- ja käyttäytymistieteissä tutkittavat ilmiöt ovat kuitenkin luonteeltaan usein sellaisia, että niiden voi olettaa olevan yhteydessä toisiinsa ja tästä syystä vinorotaation käyttö on usein perusteltua (Alkula 1994, 271; Leskinen & Kuusinen 1991, 296). Myös kouluvalintaa koskevien asenteiden voi olettaa olevan yhteydessä toisiinsa ja siksi olen itse käyttänyt vinokulmaista promax-rotaatiota,¹¹ jossa rotaatio toteutetaan ensin suorakulmaisena ja sen jälkeen saatua ratkaisua ”parannetaan” sallimalla faktoreiden vinokulmaisuus (Metsämuuronen 2006, 634).

¹¹ Faktoreiden välisten korrelaatioiden tarkastelu osoitti, että myös suorakulmainen rotaatio olisi voinut sopia rotaatiomenetelmäksi, sillä ainoastaan yhden faktoriparin välinen korrelaatio perusteli vinorotaation käyttämistä muiden jäädessä Tabachnickin ja Fidellin (2007, 646) esittämän .32 raja-arvon alle. Olisi kuitenkin harhaanjohtavaa olettaa, etteivät kouluvalintaa koskevat asenteet olisi riippuvaisia toisistaan ja siksi olen pitäytynyt vinorotaatiossa.

Varsinaisen faktorianalyysin suorittamisen jälkeen on vielä edessä tuotetun mallin tulkinta. Tulkinnassa keskitytään tarkastelemaan erityisesti, minkälaisia muuttujia kullekin faktorille latautui, eli mikä on faktoreiden sisältö, ja toisaalta sitä, minkälaiseksi faktoriratkaisu kokonaisuudessaan muotoutui eli kuinka monta faktoria malliin muodostui ja mikä näiden selitysvoima on. Lopuksi voidaan arvioida, miten saatu ratkaisu käy yhteen suunnitellun teoreettisen mallin kanssa. Omassa tutkimuksessani olen hyödyntänyt faktorianalyysia summamuuttujien rakentamisen taustalla. Luvussa 7.4.2 kuvaan tarkemmin analyysin vaiheet ja summamuuttujien muodostamisen.

Summamuuttujien sisäistä yhtenäisyyttä on tarkasteltu Cronbachin alfan avulla. Alfatestissä mittaa osioiden välisiä korrelaatioita ja kertoo käytännössä siitä, miten hyvin summamuuttujassa olevat osiot yhdessä mittaavat samantyyppistä asiaa (Heikkilä 2008, 187). Summamuuttujia hyödynnetään tutkimuksessa, jotta mittauksen tarkkuus eli reliabiliteetti paranisi (Alkula ym. 1994, 101; Hair ym. 1998, 116–117). Summamuuttujien muodostamisen ajatellaan vähentävän mittaukseen sisältyvää satunnaisvirhettä ja sisällöllistä validiteettia. Satunnaisvirheen, kuten vastaajan huolimattomuuden vaikutus vastaamisessa vähenee, kun samaa asiaa kysytään usealla väittämällä. Toiseksi summamuuttujan voi katsoa tavoittavan mitattava asia kokonaisvaltaisemmin, kun yhden väittämän sijaan asiaa kysytään monin tavoin (Alkula ym. 1994, 100-103, 128). Summamuuttujan johdonmukaisuudesta kertovan alfasuureen tulisi olla mielellään .70, eksploratiivisissa tutkimuksissa .60 voidaan pitää riittävänä raja-arvona (Robinson, Shaver & Wrightsman 1991 teoksessa Hair ym. 1998, 118). Omien summamuuttujieni alfakertoimet on koottu taulukkoon 10 (ks. luku 7.4.2).

Summamuuttujien muodostamisen lisäksi tilastollisia menetelmiä on hyödynnetty vanhempien koulutus- ja tulotietojen kouluvalintatyyppittäisessä tarkastelussa sekä koulutuksellisten asenteiden välisten erojen tarkastelussa. Vanhempien koulutus- ja tulotasoa koskeva tilastoaineisto on analysoitu ristiintaulukoinnilla ja yhteydet on todettu tilastollisesti merkitseviksi Khiin neliön-testin avulla, joka mittaa kahden muuttujan välistä riippumattomuutta (Metsämuuronen 2006, 351; Vehkalahti 2008, 184). Testin avulla voidaan siis selvittää, vaihtelee kouluvalinnan tyyppi vanhempien koulutus- tai tulotason mukaan tarkasteltuna eli onko kouluvalinta riippuvaista vanhempien koulutus- tai

tulotasosta. Käytännössä testissä verrataan muuttujien havaittuja frekvenssejä malliin, jossa muuttujien välillä ei ole riippuvuutta (Alkula ym. 1994, 218). Mikäli havaitut frekvenssit eivät poikkea näistä riippumattoman mallin odotusarvoista, ei muuttujien välillä ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ja khiin testisuure on pieni. Vastaavasti suuri testisuure kertoo sen, että muuttujat poikkeavat riippumattomasta mallista tilastollisesti merkitsevästi ja ovat siis riippuvaisia toisistaan. (Vehkalahti 2008, 184–185.) On huomioitava, että Khiin neliön-testi ei kerro mitään muuttujien välisen riippuvuuden suuruudesta, ainoastaan sen, millä todennäköisyydellä muuttujat ovat riippuvaisia toisistaan (Metsämuuronen 2006, 356). Tämä on huomioitava tulosten tulkinnassa. Käytönehdoiltaan Khiin neliön-testi on varsin salliva menetelmä, joka sopii usein käytettäväksi, sillä se vaatii ainoastaan riittävän suuren otoksen (Metsämuuronen 2006, 356).

Kouluvalintatyyppien välisiä eroja koulutuksellisissa asenteissa on tarkasteltu varianssianalyysin avulla. Varianssianalyysi on menetelmä, joka perustuu keskiarvojen vertailuun, kun vertailtavia ryhmiä on useampia kuin kaksi (Nummenmaa 2004, 173). Omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut erilaisten kouluvalintatyyppien välisistä eroista koulutusta koskevissa asenteissa ja tarkastelu kohdistuu siis asennesummamuuttujien eroihin kussakin kouluvalintatyyppissä. Varianssianalyysin ideana on tarkastella vertailtavien ryhmien välistä vaihtelua, jota hajonta eli varianssi kuvaa (Metsämuuronen 2006, 742). Analyysissa koko aineiston kattava hajonta eli yhteisvarienssi hajotetaan osiin, jotta voidaan saada selville, kuinka paljon ryhmien välinen hajonta selittyy ryhmien välisten erojen, eikä muiden tekijöiden kautta (Nummenmaa 2004, 175–179). Analyysin käytön ehtoina voidaan pitää havaintojen keskinäistä riippumattomuutta, muuttujien normaaliutta sekä varianssien homogeenisuutta (Metsämuuronen 2006, 744). Myös riittävän suuri otoskoko ja riippuvan muuttujan vähintään välimatka-asteikollinen mittaustapa mainitaan usein analyysin ehtoina (Nummenmaa 2004, 182). Vertailtavien ryhmien tulisi myös olla keskenään melko samansuuruisia (Nummenmaa 2004, 182; Metsämuuronen 2006, 760), mikä aiheuttaa hiukan ongelmia omalle analyysilleni kouluvalintatyyppiryhmien ollessa keskenään melko erisuuruisia. Nummenmaan (2004, 182) mukaan varianssianalyysi sietää kuitenkin jonkinasteiset poikkeamat käytönehdoissa ja tästä syystä olen katsonut aineistoni mahdollistavan analyysin käytön. Yksinään varianssianalyysin perusteella ei selviä, miten ryhmien väliset erot tarkemmin ryhmien välille paikantuvat, sillä varianssianalyysi ilmoittaa ainoastaan sen, eroavatko ryhmien

väliset keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Erojen paikantamiseksi tarvitaan ryhmien välisiä parittaisvertailuja, jotka voidaan toteuttaa suunniteltujen kontrastitestien tai suunnittelemattomien vertailujen eli post-hoc-testien avulla (Nummenmaa 2004, 193). Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt post-hoc testinä Bonferronin parittaisvertailua, joka sopii parittaisvertailuksi, kun ryhmien varianssit ovat homogeenisia.¹²

7.3.2 Laadulliset menetelmät ja kouluvalintaperustelujen luokittelun kuvaus

Kouluvalinnan perusteluja on analysoitu tilastollisella sisällön erittelyllä. Sisällön erittely eroaa sisällönanalyysistä siinä mielessä, että sisällönanalyysissä dokumenttien sisältöä pyritään kuvaamaan sanallisesti kun taas sisällön erittelyssä aineistoa voidaan kuvata kvantitatiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2006, 106–108). Eskolan ja Suorannan (2001, 164–165) mukaan aineiston kvantifioinnin vaarana on, että analyysi jää pinnalliseksi, eikä anna riittävän tiheää kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Omassa tutkimuksessani kouluvalintaperustelujen hyödyntäminen valintojen tarkastelun yhteydessä tarjoaa kuitenkin hyödyllistä lisätietoa tilastollisten analyysien tueksi.

Kouluvalintaperusteluja luokiteltaessa on hyödynnetty ensisijaisesti ”Perustelut yläkouluvalinnalle”- kysymystä (lomakkeen kysymys 5, ks. liite 2), johon oli vastannut 398 perhettä. Lisäksi avovastauksen ”Miten päätös kouluvalinnoista on syntynyt perheessänne” (lomakkeen kysymys 9, ks. liite 2) vastaukset (N= 350) on huomioitu luokittelussa, mikäli vastaaja on esittänyt tässä vastauksessa lisää perusteluja kouluvalinnalleen. Painotetun opetuksen valinneiden perheiden valintaperusteluja tarkasteltaessa on analysoitu myös painotetun opetuksen valinnalle annetut perustelut (lomakkeen kysymys 8, ks. liite 2) (N=143).

Perheiden kouluvalinnalleen esittämät perustelut on luokiteltu niiden sisällön mukaan erikseen jokaisen neljän kouluvalintatyyppin osalta. Luokittelutyön lähtökohtana on toiminut Piia Seppäsen (2006, 193–196) käyttämä kouluvalintasyiden luokitus, jonka

¹² Ryhmien varianssit on testattu varianssianalyysin alussa Levenen testillä, jonka mukaan varianssit olivat homogeenisia.

mukaisesti aineisto on ensilukemalla jäsennetty. Tämän jälkeen syy-luokkia on yhdistetty ja muokattu tyhjiksi tai pieniksi jääneiden luokkien vähentämiseksi. Luokittelussa jokainen esitetty syy on koodattu omaan luokkaansa ja näin ollen yksi esitetty valinnanperustelu voi olla luokiteltuna useampaan syy-luokkaan. On huomioitava, ettei vastauksista voitu erottaa, minkä painoarvon vastaaja antoi kullekin esittämälleen syyllä eli ei siis voida tietää, mikä vastaajan esittämistä syistä on ollut tärkein perustelu tehdyille valinnalle. Vastaukset sisälsivät melko paljon päällekkäisyyksiä eli osassa vastauksia toistuivat samat perustelut lomakkeen eri kohdissa. Tällöin siis esimerkiksi kouluvalinnalle annetut perustelut (lomakkeen kysymys 5, ks. liite2) toistuivat painotetun opetuksen perusteluissa (lomakkeen kysymys 8, ks. liite 2). Tämänkaltaisissa tilanteissa maininta on huomioitu ainoastaan kerran. Luokittelutyön tulokset on koottu oheiseen taulukkoon (Taulukko 6).

Taulukko 6. Kouluvalintaperustelujen luokat

Kouluvalinnan perustelut	Yhteensä
1. Koulumatka	231
2. Koulukohtaiset painotukset	124
3. Lapsen oma mielipide	111
4. Ystävät samaan kouluun	77
5. Hyvä vaikutelma valitusta koulusta	67
6. Perheenjäsen samassa koulussa	54
7. Lapsen ominaisuudet/harrastuneisuus	52
8. Tuttu koulu, jatkumo	46
9. Koulun valinnaisainetarjonta	28
10. Ei häiriköitä, hyvä oppimisympäristö	20
11. Toisen koulun huono maine	10
12. Ei erityistoiveita /paras vaihtoehto	10
13. Irti entisistä luokkatovereista	3
14. Muut syyt	17

Kouluvalintojen luokitusperusteet:

1. Koulumatka – luokkaan luokiteltiin perustelut, joissa nostettiin esiin koulun läheisyyteen, koulumatkan turvallisuuteen sekä sujuvuuteen liittyneet tekijät. Osassa vastauksia nostettiin esiin myös koulun sijainti suhteessa harrastuspaikkoihin tai vanhempien työpaikkoihin

2. Koulukohtaiset painotukset – luokkaan luokiteltiin vastaukset, joissa kouluvalintaa perusteltiin koulun tarjoamalla painotetulla opetuksella. Painotetulla opetuksella

tarkoitetaan tässä opetusta, johon oppilaat valitaan erillisillä valintaperusteilla, usein soveltuvuus- tai sisäänpääsykokeilla

3. Lapsen oma mielipide – luokkaan luokiteltiin vastaukset, joissa korostettiin lapsen omaa roolia kouluvalinnassa. Vastauksissa kouluvalintaa perusteltiin usein maininnoin ”lapsi halusi”, ”toivoi” tai ”päätti”. Perusteluissa mainittiin lapsen tehneen kouluvalinnan yksin tai yhdessä vanhempien kanssa, siten että lapsen toive oli ensisijainen perustelu valinnalle. Vastauksia, joissa lapsen sanottiin valinneen koulun vanhempien tarjoamista vaihtoehtoisista tai mainittiin ainoastaan, että kouluvalinnasta oli päätetty yhdessä, ei luokiteltu tähän luokkaan.

4. Ystävät samaan kouluun – luokkaan luokiteltiin vastaukset, joissa kaveriperuste oli tärkeä syy kouluvalinnalle. Vastauksissa kouluvalintaa perusteltiin sillä, että lapsen nykyiset koulukaverit ovat hakeneet samaan kouluun tai että valitussa koulussa opiskelee paljon lapsen kavereita.

5. Hyvä vaikutelma valitusta koulusta – luokkaan luokiteltiin vastaukset, jossa tehtyä kouluvalintaa perusteltiin valitun koulun hyvällä tai riittävän hyvällä maineella sekä koulun opetuksellisiin tai fyysisiin resursseihin liittyvillä positiivisilla maininnoilla.¹³ Osassa vastauksissa vastaajilla oli kokemuseräistä tietoa valitusta koulusta esimerkiksi sisaruksen tai tuttavaperheiden kokemusten kautta, osa taas oli muodostanut käsityksensä koulusta huhupuheen perusteella.

6. Perheenjäsen samassa koulussa – luokkaan luokiteltiin perheet, joissa kouluvalinnan perusteluksi esitettiin se, että joku perheenjäsenistä opiskeli tai oli opiskellut haetussa koulussa. Valtaosassa tapauksia perheenjäsenellä viitattiin lapsen sisarukseen tai sisaruksiin, mutta joissakin tapauksissa lapsen huoltaja tai muita sukulaisia oli käynyt kyseistä koulua.

¹³ Luokittelin aluksi koulun maineeseen ja opetuksellisiin resursseihin liittyvät maininnat omiksi luokikseen, mutta vastauksia tarkemmin luettuani yhdistin luokat havaittuani niissä olevat yhtäläisyydet. Koulun hyvä maine pitää usein sisällään myös näkemyksen opetuksen tasosta ja vastaavasti koulun resurssit voivat vaikuttaa koulun maineeseen. Luokan nimitys ”vaikutelma valitusta koulusta” pitää siis sisällään molemmat.

7. Lapsen ominaisuudet/harrastuneisuus – luokkaan luokiteltiin vastaukset, joissa kouluvalintaa perusteltiin lapsen lahjakkuudella, vahvuuksilla tai harrastuneisuudella. Tähän luokkaan luokitelluissa perusteluissa nostettiin esiin lapsen luontaista taipumusta tai lahjakkuutta kouluvalinnan taustalla. Myös lapsen kiinnostus mainittiin valintaperusteena. Tähän luokkaan luokitelluissa perusteluissa ei kuitenkaan noussut esiin lapsen oma mielipide valintaperusteena (luokka 3) vaan enemmänkin näkemys lapsen kyvyistä ja taipumuksista tietyn alan tai painotuksen opiskeluun. Joissakin tapauksissa lapsen halu ja harrastuneisuus toki kulkivat käsi kädessä, mutta ei kaikissa tapauksissa.

8. Tuttu koulu, jatkumo – luokkaan luokitelluissa vastauksissa kouluvalintaa perusteltiin haetun koulun tai sen ympäristön tuttuudella. Koulu oli voinut tulla tutuksi esimerkiksi vanhempien sisarusten tai ystävien kautta tai sen läheisyydessä asuttiin tai oli joskus asuttu. Osa perheistä tunsikin koulujen henkilökuntaa ja yhteydet kouluun olivat muodostuneet henkilökohtaisten suhteiden kautta. Osassa vastauksia haetun koulun sanottiin olevan luonnollinen jatkumo alakoululle, jossa lapsi parhaillaan opiskeli. Jatkumo saattoi syntyä siitä, että haettu yläkoulu sijaitsi alakoulun lähellä, jopa samassa pihapiirissä, tai siitä, että valtaosa luokan oppilaista siirtyi automaattisesti kyseiseen kouluun esimerkiksi opiskelemansa kielen tai painotuksen vuoksi.

9. Koulun tarjoama valinnaisainetarjonta – luokkaan sen sijaan luokiteltiin vastaajat, jotka perustelivat valintaansa koulun tarjoamilla valinnaisaineilla, joita koulun oppilaat voivat valita vapaasti. Myös koulun tarjoama kielitarjonta luokiteltiin tähän luokkaan.

10. Ei häiriköitä, hyvä oppimisympäristö – luokkaan sisällytetyissä vastauksissa tehtyä valintaa perusteltiin sillä, että haetussa koulussa tai luokassa oppimisilmapiiri on opiskeluyönteinen ja lapselle sopiva. Usein perusteluissa mainittiin ongelmallisten oppilaiden tai maahanmuuttajaoppilaiden vähäinen osuus. Ongelmallisiin oppilaisiin viitattiin vastauksissa erilaisin negatiivisesti painottunein ilmauksin.

11. Toisen koulun huono maine – luokkaan luokiteltiin vastaukset, joissa kouluvalintaa perusteltiin muun kuin valitun koulun huonolla maineella. Usein ”toisella koululla” viitattiin oppilaan oletettuun lähikouluun tai kouluja vertailtiin koko oppilasalueella niiden maineen suhteen. Tehtyä kouluvalintaa perusteltiin huonomaineisen koulun välttämisenä.

12. Ei erityistoiveita/ paras vaihtoehto – luokkaan luokiteltiin vastaukset, joissa kouluvalinnan perusteluksi nostettiin se, että perheellä ei ollut erityisiä toiveita valinnan suhteen ja koettiin, että valinta oli siksi helppo. Toisaalta tähän luokkaan luokiteltiin myös vastaukset, joissa nostettiin esiin tyytymättömyys valintamahdollisuuksiin. Näissä vastauksissa nostettiin esiin, että kouluvalinta olisi ollut erilainen, mikäli valinnanmahdollisuudet olisivat olleet paremmat. Koska valinta oli pakko tehdä tarjolla olleista vaihtoehtoista, oli näistä valittu paras. Yhteistä tähän luokkaan luokitetuille vastauksille oli siis se, että kouluvalintamahdollisuuksia oli selvitelty laajasti ja tehty niiden perusteella valinta, johon oltiin joko tyytyväisiä tai tyytymättömiä.

13. Irti entisistä luokkatovereista – luokkaan luokiteltiin vastaajat, jotka nostivat kouluvalinnan perusteluksi sen, että lapsen toivottiin menevän eri kouluun nykyisten luokkatoverien kanssa. Syyksi esitettiin kahdessa tapauksessa kiusaaminen ja yhdessä tapauksessa kavereiden sanottiin olevan ”huonoa seuraa”.

14. Muut syyt – luokkaan sijoitettiin vastaukset, joissa esitetyt perustelut olivat hyvin henkilökohtaisia. Osassa tähän luokkaan sijoitetuista vastauksista kouluvalintaa perusteltiin sillä, että kyseisestä koulusta löytyy sopiva pienryhmä lapselle (6 mainintaa). Epäselväksi kuitenkin jää, mitä vastaajat tällä maininnalla tarkkaan ottaen tarkoittavat. Ilmeisesti pienryhmällä viitataan erityisopetukseen, sillä suurimmassa osassa näistä vastauksista lapselle oli tehty HOPS tai HOJKS ja lapsi sai opetusta oman kotiluokkansa lisäksi osittain erityisluokassa. Muina perusteluina tässä luokassa esitettiin myös lapsen harrastuksiin liittyvät perustelut (1 maininta), pääsykokeiden vastustaminen peruskoulussa (1 maininta) sekä maininnat siitä, että valinta oli tehty ”pakotettuna”, koska lähikoulusta tai alakoulusta oli sanottu, ettei muualle voi käytännössä hakea (3 mainintaa).

7.4 Tilastollisen aineiston esikäsittely analyysija varten

Analysoin tilastollisen aineistoni PASW-ohjelman avulla. Ennen aineiston varsinaista analyysia suoritin ”terveystarkastuksen” kaikille lomakkeen muuttujille. Osiokohtaiset tarkastelut löytyvät taulukosta 18 (liite 3). Kävin läpi muuttujien jakaumat sekä poikkeavat ja puuttuvat arvot. Muuttujien jakaumia tarkastellessa voi huomata, että

kaikkien väittämien kohdalla koko vastausvaihtoehtojen skaala on ollut käytössä, mikä on hyvä asia. Kaikkiin väittämiin on myös vastattu jonkin verran ”en osaa sanoa” -vastausvaihtoehdolla. Luvussa 9 palaan siihen, minkälaisia haasteita ”en osaa sanoa” -vastaukset aiheuttavat mittauksen luotettavuudelle. Joidenkin osioiden kohdalla näitä analyysin kannalta hankalia vastauksia on melko paljon, kuten taulukosta 17 (liite 3), voidaan havaita. Erityisesti hankalia näyttäisivät olleen väittämät:

- P1. Espoon yläkoulut ovat tasalaatuisia, joten ei ole väliä, minkä koulun valitsen lapselleni
- P2. Peruskoulun valintaa merkittävämpää on se, että lapseni suorittaa peruskoulun missä tahansa koulussa
- P3. Perusopetus on hyvä järjestää yhtenäisessä peruskoulussa
- P4. Haluaisin lapseni käyvän yhtenäistä peruskoulua
- M15. Peruskoulut eivät ole opetuksen suhteen tasalaatuisia, joten koulu tulee saada valita itse
- M18. On hyväksyttävää, että kysyntä ja tarjonta ratkaisevat yksittäisten koulujen oppilasmäärät

Normaaliuden kannalta ongelmallisia muuttujia ovat osiot, joiden vinous- tai huipukkuuslukemat ovat hiukan Hairin (1998, 38) esittämien raja-arvojen -1 - +1 ylittäviä. Näitä osioita ovat:

- P5. Peruskoulun suorittaminen on lapseni velvollisuus
- P8. Peruskoulun tehtävää on taata kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen
- M19. Peruskoulujen toimintaa olisi hyvä tukea vanhemmilta kerättävillä lukukausimaksuilla
- M21. Koulujen oppimistulokset tulisi julkistaa, jotta kouluja voidaan vertailla
- M23. Lapseni hyötyy siitä, että luokassa on samankaltaisesti menestyviä oppilaita

Erityisen ongelmalliselta muuttujalta näyttää väittämä ”Peruskoulun suorittaminen on lapseni velvollisuus” (skew. -4,3; kurt. 18,9), jonka tarkempi tarkastelu osoittaa, että lähes kaikki vanhemmat ovat vastanneet siihen myönteisesti. Tämän vuoksi muuttuja on jätetty pois jatkoanalyyseista.

7.4.1 Taustamuuttujien luokittelu

Tutkimuksessa käytettyjä taustamuuttujia (äidin ja isän koulutustasot sekä tulotasot) on luokiteltu analyysija varten uudelleen, jotta moniluokkaisista muuttujista on saatu tiiviimpiä ja analyysieihin sopivia. Koulutus- ja tulotietoja on kysytty lomakkeessa erikseen molempien vanhempien osalta.

Koulutustietojen osalta on kysytty korkeinta suoritettua tutkintoa. Osa vastaajista oli rastittanut vastauksessaan kaikki suorittamansa tutkinnot, jolloin analyysieihin on otettu

mukaan korkein merkintä. Koulutustasoa on kysytty 9-portaisena ja se on analyyseja varten luokiteltu kolmiluokkaiseksi (ks. taulukko 7). Kolmiportaisessa luokituksessa matala koulutustaso pitää sisällään peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen, keskitaso opiston tai ammattikorkeakoulun ja korkea koulutustaso yliopiston perus- tai jatkotutkinnon.

Taulukko 7. Koulutustason uudelleenluokittelu analyyseja varten

Lomakkeessa olevat koulutusvaihtoehdot	Analyysien 3-luokkainen muuttuja
1) kansakoulu	1. Matala koulutustaso
2) peruskoulu	
3) keskikoulu	
4) lukio	
5) ammattikoulu	
6) opisto	2. Keskitasoinen koulutus
7) ammattikorkea	
8) yliopisto	3. Korkea koulutustaso
9) yliopiston jatkotutkinto	

Tulotietoja on alkuperäisessä lomakkeessa kysytty 12-portaisella luokituksella, mutta analyyseja varten tulotietoja on tiivistetty äidin tulojen osalta kolmiluokkaiseksi ja isän tulojen osalta kaksiluokkaiseksi (ks. taulukko 8). On huomioitava, että isän tulojen osalta luokitus ei ole linjassa Espoon keskimääräisiin tuloihin nähden ja luokitus on tehty aineistolähtöisesti, siten, että molempiin tuloluokkiin jää tarpeeksi analysoitavia tapauksia.

Taulukko 8. Tulotietojen uudelleenluokittelu analyyseja varten

Lomakkeessa olevat tuloluokat 12-luokkainen	Äidin tulotaso analyyseissa 3-luokkainen	Isän tulotaso analyyseissa 2-luokkainen
1. alle 10 000	matalat tulot 0–30 000	matalat tulot alle 50 000
2. 10–15 000		
3. 15–20 000		
4. 20–30 000		
5. 30–40 000		
6. 40–50 000	keskitason tulot 30–50 000	
7. 50–60 000		
8. 60–70 000		
9. 70–80 000	korkeat tulot yli 50 000	korkeat tulot yli 50 000
10. 80–90 000		
11. 90–100 000		
12. yli 100 000		

7.4.2 Koulutuksellisia asenteita mittaavien summamuuttujien muodostaminen

Summamuuttujat muodostettiin promax-vinorotaation avulla tuotetun pääakselifaktoroinnin (PAF) pohjalta. Analyysi eteni kommunaliteettitarkasteluja¹⁴ seuranneesta osioiden poistamisesta kuuden faktorin ratkaisuun (Kaiser-Mayer Olkinin arvolla ,637 ja Bartletin testin ollessa merkitsevä $p < .000$, khiin arvolla 1320,361).¹⁵ Muodostuneen ratkaisun kokonaisselitysaste on 57 %, josta ensimmäinen faktori selittää 17 % muuttujien varianssista, toinen 14 %, kolmas 9 %, neljäs 7 %, viides 5 % ja kuudes 4 %. Faktoreiden lataukset löytyvät taulukosta 9.

Kuten voidaan havaita, poikkeaa faktoriratkaisu hiukan siitä, mitä mittaria luodessa oli ajateltu (ks. luku 6.2). Kouluvalintaan suhtautumista mittaa ratkaisussa faktori 5. Faktorille latautuvat sekä peruskouluarvoihin ajateltu osio ”Espoon yläkoulut ovat tasalaatuisia, joten ei ole merkitystä minkä koulun valitsen lapselleni” että markkina-arvojen ulottuvuuksiin ajateltu osio ”Peruskoulut eivät ole opetuksen suhteen tasalaatuisia, joten koulu täytyy saada valita itse”. Faktorin voi katsoa pitävän sisällään oppilaaksiottoon liittyviä tekijöitä ja mittaavan sitä, miten pidetäänkö kouluvalintaa tarpeellisena oppilaaksioton periaatteena vai kannatetaanko sitä, että kouluviranomaiset osoittavat jokaiselle lapselle koulupaikan. Näin ollen faktorin pohjalta muodostettu summamuuttuja on nimetty ”Koulupaikan osoittamisen” -summamuuttujaksi. Korkeat arvot tässä summamuuttujassa tarkoittavat sitä, että valintaa ei pidetä merkityksellisenä oppilaaksioton periaatteena vaan kannatetaan perinteisempiä koulupaikan osoittamisen käytänteitä.

¹⁴ Kommunaliteettitarkastelujen yhteydessä analyysistä poistettiin osiot, jotka jäivät alle Metsämuurosen (2006) suositteleman .3 rajan. Näitä osioita olivat: ”Perheeni tulee saada valita vapaasti lapsen yläkoulu” (.207), ”Lähikoulu on lapselleni riittävän hyvä” (.178), ”Peruskoulun valintaa merkittävämpää on, että lapseni suorittaa peruskoulun missä tahansa koulussa” (.224), ”Koulujen oppimistulokset tulisi julkistaa, jotta kouluja voidaan vertailla.” (.185), ”Oppilaiden tulee voida kehittää omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan tavallisessa yleisluokassa” (.202). Osioiden poistamisen jälkeen analyysi pyöräytettiin uudestaan, jolloin osion ”Painotettua opetusta tulisi lisätä, jotta kaikki voivat valita itselleen sopivan koulun” (.294) kommunaliteetti tippui alle .3 rajan. Osio kuitenkin säilytettiin mukana analyysissä sen teoreettisen merkityksen vuoksi.

¹⁵ Muuttujakohtaiset KMO-arvot vaihtelivat välillä ,362 - ,802. Heikoimmat arvot saivat muuttujat P3. Perusopetus on hyvä järjestää yhtenäisessä peruskoulussa (.362) ja P4. Haluaisin lapseni käyvän yhtenäistä peruskoulua (.347), jotka olisi näiden arvojen perusteella voinut jättää analyysistä pois. Osiot pidettiin kuitenkin mukana niiden teoreettisen merkityksen vuoksi. Muiden osioiden arvot olivat huomattavasti parempia.

Taulukko 9. Osioiden lataukset faktoreille

OSIOT	FAKTORI					
	1	2	3	4	5	6
M23. Lapseni yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on tärkeää	,782					
M24. Jokaisen tulee saada omia tarpeitaan vastaavaa opetusta.	,750					
M22. Pidän tärkeänä, että lapseni saa tarpeidensa mukaista opetusta.	,561					
M14. Painotettua opetusta pitäisi lisätä, jotta kaikki voivat valita itselleen sopivan koulun	,353					
P3. Perusopetus on hyvä järjestää yhtenäisessä peruskoulussa		,909				
P4. Haluaisin lapseni käyvän yhtenäistä peruskoulua		,867				
P8. Peruskoulun tehtävänä on taata kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen saman opetussuunnitelman mukaisesti			,846			
P7. On tärkeää, että kaikki oppilaat saavat samanlaista laadukasta ja yhteistä opetusta			,825			
M19. Peruskoulujen toimintaa olisi hyvä tukea vanhemmilta kerättävillä lukukausimaksuilla				,851		
M20. Olen valmis maksamaan lapseni peruskoulutuksesta, jotta se olisi korkealaatuista				,716		
P1. Espoon yläkoulut ovat tasalaatuisia, joten ei ole merkitystä minkä koulun valitsen lapselleni					-,829	
M15. Peruskoulut eivät ole opetuksen suhteen tasalaatuisia, joten koulu täytyy saada valita itse					,628	
M16. Valintakokeet on hyvä tapa valita osa oppilaista painotettuun opetukseen						,683
M18. On hyväksyttävää, että kysyntä ja tarjonta ratkaisevat yksittäisten koulujen oppilasmäärät						,592

Suhtautumista koulumarkkinoihin mitanneet ulottuvuudet hajoavat markkina-arvojen ulottuvuudessa kahteen eri faktoriin: peruskoulun maksullisuuteen suhtautumista mittaavaan (faktori 4) ja kilpailuun suhtautumista mittaavaan faktoriin (faktori 6). Faktoreiden tulkinnat ovat melko yksiselitteisiä ja niistä johdetut summamuuttujat helposti tulkittavissa. ”Maksut”-summamuuttuja mittaa suhtautumista peruskoulun maksullisuuteen ja korkeat arvot tässä muuttujassa viittaavat maksullisen peruskoulun kannattamiseen. Vastaavasti ”Kilpailu”-summamuuttuja mittaa suhtautumista kilpailuun peruskoulumaailmassa. Ulottuvuudessa on huomioitu niin suhtautuminen koulujen väliseen kuin oppilaiden väliseen kilpailuun suhtautumisen ja suuret arvot muuttujassa tarkoittavat kilpailun kannattamista.

Peruskouluarvojen osalta suhtautumista koulumarkkinoihin jää mittaamaan ainoastaan yhtenäiskouluun suhtautumista mittaava muuttujapari, joka muodostaa faktorin 2. Tarkasteltaessa faktorille latautuneita osioita, voi todeta, ettei faktori juuri tavoita sisältöä, jota sen oli ajateltu mittaavan. Ulottuvuuden oli ajateltu pitävän sisällään koulumarkkinoiden kyseenalaistamista ja koulun näkemistä peruskouluarvojen mukaisesti kansalaisen näkökulmasta käsin. Osa faktorille aiotuista osioista kuitenkin osoittautui toimimattomiksi ja näin ollen faktorille latautuneet osiot typistyivät kahteen, lähes identtiseen väittämään. Jäljelle jääneen faktorin voi katsoa mittaavan suhtautumista yhtenäiskouluun ja tästä johdettu summamuuttuja on nimetty näin ollen ”Suhtautuminen yhtenäiskouluun”-summamuuttujaksi. Korkeat arvot muuttujassa viittaavat yhtenäiskoulun kannattamiseen. Luvussa 9 palaan faktorin luotettavuuden tarkasteluun.

Opetusjärjestelyjä mitanneiden muuttujien osalta faktoriratkaisu noudattaa pitkälti ajateltua rakennetta, yhtäläiseen opetukseen suhtautumista mittaa faktori 3 ja suhtautumista yksilölliseen opetukseen faktori 1.

Faktoreiden lataukset ovat kaikki melko hyviä ja ylittävät nyrkkisääntönä pidetyn .30 raja-arvon (Hair ym. 1998, 111; Tabachnick & Fidell 2007, 649). On kuitenkin huomioitava, että valtaosa muodostuneista faktoreista pitää sisällään vain kaksi muuttujaa, minkä vuoksi faktoreiden luotettavuuteen täytyy suhtautua varauksellisesti (Tabachnick & Fidell 2007, 615). Faktoreiden luotettavuutta pohditaan tarkemmin luvussa 9.

Saadun faktoriratkaisun pohjalta muodostettiin keskiarvoon pohjautuvat summamuuttujat.¹⁶ Summamuuttujien sisällöt, vinous-ja huipukkuusluvut sekä Cronbachin alfa-kertoimet löytyvät taulukosta 10. Summamuuttujien reliabiliteettien voi katsoa olevan

¹⁶ Menetelmäkirjallisuudessa on eroja siinä, suositellaanko summamuuttujien muodostamista käsin vai suoraan faktoripisteiden perusteella. Esimerkiksi Vehkalahti (2008, 109–116) neuvoo suosimaan faktoripisteitä ja myös Metsämuuronen (2006, 540) muistuttaa, että summamuuttujien käsin rakentamisessa menetetään arvokasta faktoriratkaisun tuottama hienojakoinen tieto aineiston rakenteesta. Käytännössä tällä tarkoitetaan sitä, että faktoripisteissä kaikkien osioiden lataukset faktorille huomioidaan kun summamuuttujiin taas valitaan mukaan ainoastaan vahvasti faktorille latautuvat osiot. Näin siis faktoripisteiden pohjalta suoritettavat jatkoanalyysit ovat ikään kuin uskollisempia aineiston rakenteelle kun taas summamuuttujien avulla suoritettavat analyysit ovat karkeampia. Summamuuttujien käytön etuna kuitenkin on niiden tulkinnallinen helppous (Alkula 1994, 277–278). Keskiarvon avulla lasketuissa summamuuttujissa säilyy sama skaala kuin alkuperäisissä vastauksissa ja näin ollen niiden sisältämää informaatiota on helppo tulkita ja vertailla toisiinsa.

kohtuullisia (Metsämuuronen 2006, 531). Ainoastaan ”suhtautuminen kilpailuun”-summamuuttujan alfakerroin jää melko heikoksi, mutta muuttuja on kuitenkin säilytetty mukana analyysissä sen teoreettisen merkityksen takia.

Taulukko 10. Summamuuttujien sisällöt, vinous- ja huipukkuusluvut sekä Cronbachin alfat

FAKTOREISTA MUODOSTETUT SUMMAMUUTTUJAT	Cr. alfa	skew. / st.d.e	kurt. / st.d.	M	SD
YKSILÖLLINEN OPETUS (faktori 1)					
M23. Lapseni yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on tärkeää...					
M24. Jokaisen tulee saada omia tarpeitaan vastaavaa opetusta	.71	-,69	,15	3,42	,52
M22. Pidän tärkeänä, että lapseni saa juuri hänen tarpeidensa...		/,12	/,23		
M14. Painotettua opetusta pitäisi lisätä, jotta kaikki voivat valita... ¹⁷					
SUHTAUTUMINEN YHTENÄISKOULUUN (faktori 2)					
P3. Perusopetus on hyvä järjestää yhtenäisessä peruskoulussa	.88	-,15	-,96	2,73	,90
P4. Haluaisin lapseni käyvän yhtenäistä peruskoulua		/,12	/,25		
YHTÄLÄINEN OPETUS (faktori 3)					
P7. On tärkeää, että kaikki oppilaat saavat samanlaista laadukasta...	.82	-1,0	,70	3,43	,64
P8. Peruskoulun tehtävänä on taata kaikille oppilaille yhtäläiset...		/,12	/,23		
MAKSUT (faktori 4)					
M19. Peruskoulujen toimintaa olisi hyvä tukea vanhemmilta...	.74	,59	-,45	2,00	,80
M20. Olen valmis maksamaan lapseni peruskoulutuksesta...		/,12	/,23		
KOULUPAIKAN OSOITTAMINEN (faktori 5)					
P1. Espoon yläkoulut ovat tasalaatuisia, joten ei ole merkitystä...	.69	,13	-,64	2,21	,73
M15. Peruskoulut eivät ole opetuksen suhteen...(KÄÄNNETTYNÄ)		/,12	/,24		
KILPAILU (faktori 6)					
M16. Valintakokeet on hyvä tapa valita osa oppilaista painotettuun...	.56	-,35	,21	2,88	,68
M18. On hyväksyttävää, että kysyntä ja tarjonta ratkaisevat...		/,12	/,24		

¹⁷ Yksilöllisen opetuksen summamuuttujassa muuttujan reliabiliteetti kohoaisi hiukan, mikäli osio ”M.14 Painotettua opetusta pitäisi lisätä, jotta kaikki voivat valita itselleen sopivan koulun” poistaisi muuttujasta. Alfakerroin nousisi kuitenkin vain aavistuksen .72 ja koska osio on teoreettisesti tärkeä summamuuttujan sisällön kannalta, olen säilyttänyt sen mukana muuttujassa.

8 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Esittelen ensin, miten kouluvalinnoille esitetyt perustelut jakaantuvat kouluvalintatyypeittäin tarkasteltuna. Tämän jälkeen syvennyn jokaiseen valintatyyppiin tarkemmin ja kuvaan, minkälaiset perustelut ovat tyypillisiä kullekin valintatyypille. Laadulliseen aineistoon perustuvan tulosten esittelyn jälkeen siirryn tilastolliseen aineistoon perustuviin tutkimustuloksiin ja kuvaan vanhempien koulutus- ja tulotietoihin perustuen, minkälaiset valinnanreitit ovat tyypillisiä erilaisille perheille. Viimeisenä käyn läpi valintatyyppien välisiä eroja perheiden koulutuksellisissa asenteissa eli tarkastelen, minkälaisia eroja suhtautumisessa peruskouluun ja kouluvalintaan on erilaisen valinnan tehneiden perheiden välillä.

8.1 Kouluvalintatyypeille esitetyt valinnanperustelut

Kouluvalintaperusteluja eri valintatyypeittäin tarkasteltuna voidaan havaita joidenkin perustelujen toistuvan kaikissa valintatyypeissä kun taas osa perusteluista on tarkemmin tiettyihin valintoihin sidottuja (ks. taulukko 11.). Perustelut, jotka toistuvat kaikissa valintatyypeissä, saavat kuitenkin hiukan erilaisen muodon valintatyyppin mukaan. Eniten mainintoja kouluvalintojen perusteluissa saavat koulumatkaan sekä koulukohtaisiin painotuksiin liittyvät perustelut, mikä on ymmärrettävää, sillä kyseiset perustelut liittyvät kiinteästi Espoon kouluvalintatilan mahdollistamiin valinnanreitteihin. Seuraavassa tarkastelen kouluvalinnoille annettuja perusteluja tarkemmin valintatyypeittäin. Sitaateissa esiintyvien henkilöiden ja koulujen nimet on poistettu anonymiteetin turvaamiseksi.

Taulukko 11. Kouluvalinnoille esitetyt perustelut valintatyypeittäin

Kouluvalinnan perustelut	lähikoulu, ei painotust	ei lähikoulua, painotettu	lähikoulu, painotettu	ei lähikoulua, ei painotusta	Yht.
1. Koulumatka	173	17	32	9	231
2. Koulukohtaiset painotukset	1	93	30	0	124
3. Lapsen oma mielipide	27	63	17	4	111
4. Ystävät samaan kouluun	52	4	5	16	77
5. Hyvä vaikutelma valitusta koulusta	32	17	5	15	69
6. Perheenjäsen samassa koulussa	34	11	4	5	54
7. Lapsen ominaisuudet/harrastuneisuus	0	41	11	0	52
8. Tuttu koulu, jatkumo	21	15	6	5	47
9. Koulun valinnaisainetarjonta	8	6	5	9	28
10. Ei häiriköitä, hyvä oppimisympäristö	0	11	9	0	20
11. Toisen koulun huono maine	1	3	0	6	10
12. Ei erityistoiveita /paras vaihtoehto	5	3	0	2	10
13. Irti entisistä luokkatovereista	1	2	0	0	3
14. Muut syyt	11	1	1	4	17

8.1.1 Oman lähikoulun valinta ilman painotetun opetuksen perustetta

Lähikoulun valitsemista ilman painotetun opetuksen perustetta perusteltiin useimmin odotetusti koulumatkalla (173 mainintaa). Perusteluissa kuvailtiin koulumatkan pituutta, helppoutta ja turvallisuutta.

”On meidän lähikoulu” (id 19)

”Koulu on hyvin lähellä ja matka taittuu helposti” (id 375)

”Lähin koulu, koulumatka lyhyt ja helppo” (id 379)

Koulumatkan lisäksi myös samaan kouluun menevät ystävät (52 mainintaa) mainittiin syyksi valita kotia lähinnä sijaitseva koulu. Usein perusteluissa mainittiin myös lapsen toive päästä kyseiseen kouluun (27 mainintaa). Perusteluissa, joissa lapsen sanottiin tehneen kouluvalinnan itsenäisesti tai vaikuttaneen siihen vahvasti, korostui ystävien merkitys. Lähikoulun valinnassa kavereiden merkitys vaikuttaisikin olevan suurta.

”Lähikoulu, ystävät menevät sinne” (id 46)

”Tyttäreemme valitsi koulun itse. Paikka on lähellä ja hänen ystävänsä on myös hakenut sinne ” (id 52)

”Lapsi halusi sinne, koska suurin osa kavereista menee samaan kouluun” (id 53)

Myös samassa koulussa opiskelevat tai opiskelleet sisarukset (21 mainintaa) mainittiin valinnanperusteluissa. Yleensä koulua kävi tai oli käynyt lapsen vanhempi sisarus, jonka kautta koulu oli myös tullut tutuksi (21 mainintaa).

”Sisaruusperuste” (id 8)

”Tuttu koulu. On lähellä ja kaveritkin ovat siellä” (id 9)

”Koska se oli lähin koulu ja tunnettiin, koska vanhempi tytär oli sitä käynyt” (id 87)

Lähikouluun mentiin myös, koska koulu koettiin hyväksi. Kaiken kaikkiaan lähikoulun valinneista perheistä 37 perhettä perusteli valintaansa koulustaan saamalla hyvällä vaikutelmalla. Perusteluista 32 oli lähikouluunsa ilman painotetun opetuksen perustetta

hakeneiden perheiden esittämiä. Perustelut pitivät sisällään sekä koulun maineeseen että koulun laadukkaaseen opetukseen tai hyviin fyysisiin resursseihin liittyneitä mainintoja.

”Maantieteellisesti lähin koulu, jossa isovelikin opiskelee. Koululla riittävän hyvä maine” (id 86)

”Lähin yläkoulu asuinpaikkamme läheltä. Koululla on hyvä maine opetuksen ja kasvatuksen suhteen. Yhteistyö vanhempien kanssa tiivistä” (id 267)

”Koulumatkan pituus ja uuden koulun suomat opiskelupuitteet” (id 427)

Perheiden kouluvalinnoilleen antamissa perusteluissa nousi selvästi esiin lähikouluvalinnan aktiivisuus. Kyselylomakkeessa perheiltä kysyttiin perustelujen lisäksi myös sitä, oliko kouluvalinnalla ollut vaikutusta heidän asuinalueensa valintaan (kysymys 29, ks. liite 2). Lähikoulun valinneista perheistä 37 perhettä sanoi koulujen läheisyyden (26 mainintaa) tai laadun (11 mainintaa) vaikuttaneen asunnonostoon kyseiseltä alueelta.

”Kun etsimme asuntoa tältä alueelta, pidimme tärkeänä, että koulut, myös yläkoulu olivat mahdollisimman lähellä kotia” (id 160)

”Tiesimme etukäteen, että alueella ovat sellainen ala-aste ja yläaste, joissa ongelmallisten lasten määrä on rajallinen” (id 110)

”Muutimme alueelle hyvien koulujen takia” (id 67)

Lähikoulun valitsemista ei siis tämän aineiston nojalla voida missään mielessä pitää passiivisena tekona. Vaikka koulun läheisyys ja koulumatkan pituus ovatkin merkittäviä valintaan vaikuttavia tekijöitä, ei se vähennä valinnan aktiivisuutta. Suurelle osalle lähikoulun valinneista perheistä myös vaikutelma koulusta on tärkeä. Mikäli lähikoulu koetaan hyväksi, se valitaan, mutta mikäli koulu koetaan huonoksi, pohditaan valintaa uudella tavalla. Osa perheistä oli tehnyt aktiivista kouluvalintaa jo asuinalueella valitessaan kiinnittäessään tuolloin huomiota alueella sijaitsevien koulujen laadukkuuteen.

8.1.2 Painotetun opetuksen valinta muussa kuin omassa lähikoulussa

Painotetun opetuksen valitsemista muussa kuin omassa lähikoulussa perusteltiin luonnollisesti useimmin koulukohtaisilla painotuksilla (93 mainintaa).

”Siellä on painotetun musiikin opetus” (id 7)

”Ilmaispainotteinen opetus” (id 91)

”Luonnontiedepainotuksen takia” (id 296)

Koska tässä tarkastelussa mukana olevat 120 perhettä olivat kaikki hakeneet painotettuun opetukseen muualle kuin omaan lähikouluunsa, odotusten mukaista oli myös koulumatkaan liittyvien mainintojen vähäinen määrä (17 mainintaa). Esitetyt koulumatkaan liittyvät perustelut poikkesivat myös sisällöltään lähikouluun hakeneiden esittämistä perusteluista. Painotetun opetuksen valintaa muussa kuin omassa lähikoulussa perusteltiin koulumatkan sujuvuudella, hyvillä kulkuyhteyksillä sekä sillä, ettei koulumatkaa koettu liian pitkäksi.

”Lapsen toive; useat kaverit ovat hakeneet myös. Kulkuyhteydet hyvät” (id 204)

”Liikuntapainotteinen koulu ja kotoa hyvät julkiset yhteydet” (id 230)

”Koska [koulun nimi poistettu] on liikunta painotus ja yhteydet on helpot ja tutut kotoa kouluun” (id 141)

Painotettuun opetukseen hakemista perusteltiin muihin valinnan tyyppeihin nähden poikkeavalla tavalla lapsen vahvuuksiin, lahjakkuuteen ja harrastuneisuuteen viitaten (yhteensä 52 mainintaa, joista painotetun opetuksen muussa kuin lähikoulussaan valinneiden esittämiä 41). Tämänkaltaisen valintaperustelu esiintyi ainoastaan painotettuun opetukseen hakeneiden perheiden valintaperusteluissa.

”Hän on hyvä matematiikassa” (id 11)

”Lapsemme on liikunnallinen ja hän pyrkii liikuntalinjalle. Koululla on lisäksi hyvä maine. Myös isosisko käy tätä koulua liikunta-matematiikkalinjalla” (id 206)

”Koulun tarjoaman painotuksen takia. Sopii lapsemme vahvuuksiin” (id 242)

Koulujen tarjoamat painotukset tuntuivat kiinnostavan erityisesti oppilaita itseään ja painotetun opetuksen valinneiden perheiden valinnanperusteluissa korostui lapsen rooli valitsijana. Painotetun opetuksen valinneiden perheiden valintaperusteluista 80 piti sisällään maininnan lapsesta valinnan tekijänä. Näistä maininnoista 63 oli painotetun opetuksen muussa kuin omassa lähikoulussaan valinneiden perheiden esittämiä. Painotettuun opetukseen hakeneet lapset tuntuivatkin tekevän kouluvalintapäätöksen itsenäisemmin kuin yleisopetuksen luokille hakeneet lapset ja kavereihin kohdistuvia perusteluja oli vähän (yhteensä 9 mainintaa).

”Poika valitsi itse koulunsa. Haluaa matemaattispainotteiselle luokalle. Vähän yritettiin ohjata lähikouluun” (id 122)

”Lapsi halusi kuvataidepainotukseen” (id 217)

”Lapsen toiveen mukaisesti” (id 260)

Painotetun opetuksen valintaperustelut mahdollistavat myös toisenlaisen tulkinnan painotettuun opetukseen hakemisen syystä. Osassa perusteluja korostui pyrkimys välttää omaan, huonomaineiseksi koettuun, lähikouluun joutumista (3 mainintaa). Vastaavasti tehtyä kouluvalintaa perusteltiin 17 tapauksessa koulusta muodostuneesta hyvällä vaikutelmalla, mikä piti sisällään koulun maineeseen ja laadukkaaseen opetukseen liittyviä mainintoja. Haetun koulun tai painotetun opetuksen tarjoamina hyvinä puolina nostettiin myös joissakin tapauksissa esiin ongelmallisten oppilaiden vähäinen määrä (11 mainintaa). Painotettuun opetukseen hakemisen funktio näyttäisikin joissakin tapauksissa olevan muu kuin varsinainen opetuspainotus. Painotettuun opetukseen hakemisella voidaan pyrkiä välttämään omaan, huonoksi koettuun lähikouluun joutumista ja toisaalta valikoimaan lapsen tulevia opiskelutovereita.

”Kuviksen painotettu opetus. Lähiyläaste on täynnä maahanmuuttajia ja kaupungin vuokra-asuntojen lapsia eli runsaasti oppimisongelmia ja levottomuutta. Toivottavasti lapsi ei joudu [nimi poistettu] kouluun” (id 24)

”Laadukas perinteinen koulu, jossa musiikkipainotusta. Koulussa ei myöskään ole maahanmuuttajia” (id 56)

”LUMA-painotteisuus. Tuttavan suositus. Infossa saimme positiivisen vaikutelman koulusta. Lapsemme on hyvä oppilas ja innostunut koulunkäynnistä, joten painotettu opetus tuntuisi sellaiselta, että siellä olisi samanhenkisiä oppilaita” (id 179)

8.1.3 Painotetun opetuksen valinta omassa lähikoulussa

Vastaajista 47 oli valinnut painotetun opetuksen ryhmän omassa lähikoulussaan. Tämän ryhmän kouluvalintaperusteluita tarkasteltaessa on mielenkiintoista tarkastella ensisijaista valintaperustetta. Ovatko lähikoulussa painotetun opetuksen valinneet perheet tehneet valintansa ensisijaisesti lähikoulun vai painotetun opetuksen perusteella? Kouluvalintaperusteluista ei suoraan voida sanoa, mikä perusteluista on ollut ensisijaista, mutta perustelujen läpi käytäessä, on mahdollista tarkastella perusteluja koulumatkan ja painotetun opetuksen suhteen. Kouluvalinnan perusteluissa sekä koulumatkaan (32 mainintaa) että painotettuun opetukseen liittyvät perustelut (30 mainintaa) toistuvat. Kun esitetyt perustelut luokitellaan sen mukaan, mainitaanko niissä ainoastaan koulumatka (14 mainintaa) tai painotettu opetus (12 mainintaa) vai molemmat näistä (18 mainintaa), voidaan havaita mainintojen jakautuvan tasaisesti kaikkiin luokkiin, mutta perusteluja, joissa mainitaan molemmat, on eniten.

Taulukko 12. Koulumatkaan ja opetuspainotukseen liittyvät perustelut painotetun opetuksen valinnalle lähikoulussa

Kouluvalinnan perustelu	Mainintojen lukumäärä
Koulumatka	14
Painotettu opetus	12
Molemmat perustelut mainittu	18

Nämä perustelut tuntuvatkin kulkevan käsi kädessä, eikä monesti voida erottaa, kumpi perusteluista olisi ensisijainen.

”On lähin yläkoulu ja siellä on matematiikkapainotteinen luokka” (id59)

”Lähikoulu ja ilmaisutaito mahdollisuus” (id 71)

”LUMA-luokka. Myös maantieteellisesti lähin yläkoulu” (id 114)

Myös muut perustelut, joita lähikoulussa valitulle painotukselle annettiin, olivat tyypillisiä sekä lähikoulun että painotetun opetuksen valinneiden perheiden perusteluille ja ryhmässä yhdistyvät näihin valintoihin liittyvät teemat (ks. taulukko 11). Mielenkiintoista on, että painotetun opetuksen omassa lähikoulussaan valinneiden perheiden perusteluissa nousi esiin suhteellisen usein viittaukset hyvään oppimisympäristöön (9 mainintaa). Vaikuttaisikin siltä, että osalle perheistä painotetun opetuksen hakemisella lähikoulussa pyritään varmistamaan opiskelutovereiden sopivuus lapselle ja turvaamaan

oppimismyönteinen luokkahenki. Osa perheistä saattaa olla epävarmoja lähikoulun sopivuudesta lapselle ja painotetun opetuksen valinnalla pyritään varmistamaan, että lapsen oppimisympäristö on sovelias ja opiskelumyönteinen.

”Oppilaan halu tämän painotetun opetuksen alueelle ja tällä tavalla myös (tärkein syy) välttää mamu-peräiset luokkatoverit kuten somalit” (id 59)

”Oletamme luokalla olevan laadukkaampaa opetusta ja parempi työrauha kuin normaaliluokilla, koska oppilaat on valittu lahjakkaimmista lapsista” (id 72)

”Homogeenisempi joukko yläasteella. Lapsen omat vahvat alueet” (id 378)

8.1.4 Muuhun kuin lähikouluun hakeminen ilman painotetun opetuksen perustetta

Vastaajista 40 oli hakenut muuhun kuin kotia lähinnä sijaitsevaan kouluunsa ilman painotetun opetuksen perustetta. Tämän ryhmän voisi olettaa poikkeavan kouluvalinnan perusteluissaan muista ryhmistä, sillä jostakin syystä nämä perheet eivät ole halunneet omaan lähikouluunsa, mutta kouluvalintaa ei myöskään ole tehty jonkun tietyn painotuksen perusteella.

Vaikka koulumatkan merkityksen voisi katsoa olevan melko muuhun kuin lähikouluun haettaessa, mainittiin koulumatka valinnan perusteluissa 9 kertaa. Koulumatkaan liittyvät perustelut poikkesivat kuitenkin perusteluista, joita lähikouluun hakeneet perheet esittivät ja perusteluissa nostettiin esiin koulumatkojen sujuvuuteen liittyviä tekijöitä. Koulumatkan liittyvissä perusteluissa mainittiin myös koulun sijainti suhteessa lapselle tärkeisiin paikkoihin, kuten harrastuspaikkoihin. Joissakin tapauksissa perhe saattoi myös asua oppilasalueiden tai toisen kunnan rajoilla, jolloin haettu koulu saattoi sijaita fyysisesti kotia lähinnä, vaikkei kuulunutkaan omaan oppilasalueeseen.

”Toinen vanhemmista asuu koulun läheisyydessä, yhteishuoltajuuden toteutuminen. Lapselle tuttu asuinympäristö” (id 156)

”[Tyttäreni] halusi sinne kun luokan muutkin tytöt hakivat sinne. Sellolta pääsee hyvin koulun jälkeen bussilla harkkoihin” (id 174)

”Koulu on lähin yläkoulu, vaikkakaan ei omalta koulualueeltamme. Lisäksi se on suora jatkumo alakoululle ja suurin osa oppilaista siirtyy samaan kouluun.

Myös koulumatkojen ja harrastusten kannalta koulu on meille paras vaihtoehto” (id 268)

Koulun tarjoama valinnaisainetarjonta ja erityisesti kielitarjonta oli yksi selkeä perustelu muuhun kuin omaan lähikouluun hakemiselle. Kouluvalintaa perusteltiin tässä ryhmässä koulun tarjoamalla valinnaisaineella 9 tapauksessa ja näistä 7 perustelussa viitattiin koulun kielitarjontaan.

”[Koulun nimi poistettu] koulussa voi opiskella saksankieltä. Saksaa ei ole mahdollista valita [lähikoulussa]” (id 16)

”Kuuluu omaan koulualueeseen, kaverit menee pääsääntöisesti kaikki sinne, koulun valinnaisaineissa on runsaasti ilmaisutaitoa kehittäviä aineita” (id 278)

”Ainevalinnat sopivat tähän kouluun” (id 360)

Vastauksista ei selviä yksiselitteisesti, viittaavatko perustelut ala-asteella aloitetun A-kielen jatkamiseen vai uuden valinnaisen kielen aloittamiseen yläkoulussa. Niinpä tarkastelussa on hyödynnetty myös tietoja alakoulun kielivalinnoista (kysymykset 3a ja b, ks. liite 2). Näin tarkasteltuna voidaan havaita, että viiden vastaajan kohdalla perusteluissa viitataan alakoulussa aloitetun kielen jatkamiseen.¹⁸

Yksi keskeinen valintaperustelu muuhun kuin lähimpään kouluunsa ilman painotetun opetuksen perustetta hakeneiden perheiden perusteluissa olivat koulun maineeseen liittyneet perustelut. Koulun maineeseen liittyvissä perusteluissa nostettiin esiin joko oman lähikoulun kokeminen huonoksi (6 mainintaa) ja vastaavasti haetun koulun kokeminen hyväksi (15 mainintaa).

”Lähikoulu on levoton” (id 34)

”Isoveli on ko. koulussa, se on lähellä ja uusi hyvä koulu. Emme hyväksy tiettyjä asioita [koulun nimi poistettu] tavassa toimia” (id 236)

”Uusi koulurakennus sekä opetustaso vaikutti” (id 136)

¹⁸ Tämän takia on mahdollista, että näistä vastaajista osa kuuluisi itse asiassa ”lähikoulun valitsijat luokkaan”. Oppilaiden A-kielet huomioidaan koulupaikan osoittamisessa siten, että oppilaan lähikoulu osoitetaan automaattisesti koulusta, jossa hän saa jatkaa aloittamiaan A-kieliä (Espoon kaupunki 2011). Voi olla, että osa vastaajista on vastannut lomakkeen ”lähin koulu” kohtaan koulun, joka fyysisesti sijaitsee heitä lähinnä, mutta joihin heidän lapsensa ei kuitenkaan kielivalintojen vuoksi tulisi koskaan osoitetuksi.

Mielenkiintoista oli, että kavereiden rooli kouluvalinnassa näkyi myös muuhun kuin lähikouluun haettaessa (16 mainintaa). Perusteluita tarkasteltaessa voidaan tulkita, että muuhun kuin kotia lähinnä sijaitseviin kouluihin haetaan kaveripiireittäin. Toisaalta kouluvalinnan kautta voidaan hakea myös esimerkiksi harrastusten kautta tutuksi tulleiden kavereiden kanssa samaan kouluun.

”Hyvämaineinen yläkoulu samalla suunnalla kuin [nimi poistettu] koulu. Liki kaikki luokkatoverit hakivat tänne” (id 291)

”Hyvämaineinen koulu, pienet luokat ja paras ystävä hakee samaan kouluun” (id 149)

”Harrastuspaikat koulun lähistöllä, joukkuekaverit, isoveli samassa koulussa, koulu ON HYVÄ KOULU!” (ID125)

Osa muuhun kuin lähikouluun hakeneista perheistä tuntui valintaperusteluissaan kyseenalaistavan mahdollisuutta päästä hakemaansa kouluun. Nämä perheet tuntuivat tiedostavan Koiviston (2008) tutkimuksen tuloksen vanhempien koulutoiveen merkityksettömydestä.

”Kaveriperuste oli se tärkein, jota sivistystoimi ei siis pidä minkään arvoisena perusteena. Siksi jouduimme kikkailemaan koulun valinnan kanssa. Kuuntelin lapseni toiveita ja yritin toimia niin, että hänen valintansa menisi sivistystoimessa läpi” (id 37)

”Tosin tämä koulu ei ole lähikoulu. Hakemuksessa tämä kohta jäi tyhjäksi. Haluan lapseni [koulun nimi poistettu], koska hänen siskonsa on tässä koulussa 7. luokalla musiikkiluokassa. Pojan sosiaalinen ympäristö on tällä alueella. Nämä perustelut eivät suoraan oikeuta [tähän kouluun], mikä ei miellytä minua äitinä” (id 78)

Osa perheistä sen sijaan tuntuu uskovan valinnanmahdollisuuteen aidosti. Nämä perheet ovat tarttuneet kaupungin esittämiin valinnanmahdollisuuksiin ja uskovat vapaan valinnan koulujen välillä olevan mahdollista. Perheet ovat vertailleet valintaoppaassa esitettyjä vaihtoehtoja ja päätyneet hakemaan parhaaseen mahdolliseen kouluun.

”Vaikutti hyvältä koululta sopivien yhteyksien päässä. Lähikoulun esittely ei ollut vakuuttava. Lisäksi halutessa myös lukio löytyy yläkoulun yhteydestä” (id 202)

”Tuttavien/naapurien hyvät kokemukset koulusta, vaikutti paremmalta oppimisympäristöltä kuin [muut] vaihtoehdot. Myös mahdollisuus saksan opiskeluun vaikutti. Myös koulumatka on ihan kohtuullinen” (id 285)

8.2 Erilaiset kouluvalinnat vanhempien koulutus- ja tulotason mukaan tarkasteltuna

Erilaisen kouluvalinnan tehneitä perheitä tarkasteltiin taustamuuttujista, äidin ja isän koulutus- ja tulotason mukaan. Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että sekä vanhempien koulutus- että tulotaso ovat yhteydessä siihen, minkälaisia kouluvalintoja perheet tekevät.

Kun tehtyä kouluvalintaa tarkastellaan vanhempien koulutustason mukaan havaitaan, että sekä äidin ($\chi^2=33,384$, $df= 6$, $p<. 000$) että isän ($\chi^2=20,377$, $df= 6$, $p<. 002$) koulutustaso vaikuttavat tilastollisesti merkitsevästi lapsen kouluvalinnan tyyppiin (ks. taulukko 13).

Taulukko 13. Vanhempien koulutustaso suhteessa lapsen kouluvalinnan tyyppiin

Koulutus- taso	Äiti/Isä	Kouluvalinta				Yht.
		Ei painotusta, lähikoulu	Ei lähikoulua, painotettu	Lähikoulu, painotettu	Ei lähikoulua, ei painotusta	
matala koulutus	äiti: havaittu	44	10	6	9	69
	odotusarvo	35,3	18,9	7,5	7,2	69
	% valinta	20,0 %	8,5 %	12,8 %	20 %	16,0 %
	isä: havaittu	40	16	7	16	79
	odotusarvo	39,3	22,4	9	8,3	79
	% valinta	20,0 %	14,0 %	15,2 %	38,1 %	19,7 %
keski- tason koulutus	äiti: havaittu	114	48	15	28	205
	odotusarvo	104,9	56,3	22,4	21,5	205
	% valinta	51,8 %	40,7 %	31,9 %	62,2 %	47,7 %
	isä: havaittu	77	41	10	15	143
	odotusarvo	71,1	40,6	16,4	14,9	143
	% valinta	38,5 %	36,0 %	21,7 %	35,7 %	35,6 %
korkea koulutus	äiti: havaittu	62	60	26	8	156
	odotusarvo	79,8	42,8	17,1	16,3	156
	% valinta	28,2 %	50,8 %	55,3 %	17,8 %	36,3 %
	isä: havaittu	83	57	29	11	180
	odotusarvo	89,6	51	20,6	18,8	180
	% valinta	41,5 %	50,0 %	63,0 %	26,2 %	44,8 %
Yhteensä	äiti: havaittu	220	118	47	45	430
	odotusarvo	220	118	47	45	430
	% valinta	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
	isä: havaittu	200	114	46	42	402
	odotusarvo	200	114	46	42	402
	% valinta	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tarkasteltaessa äidin ja isän koulutuksen vaikutusta tehtyyn kouluvalintaan kouluvalintatyypeittäin voidaan havaita, että yleisopetuksen valinta omassa lähikoulussa tai muussa koulussa on yleisempää perheissä, joissa vanhempien koulutustaso on matala. Matalan koulutustason omaavien vanhempien perheissä lapset hakevat useammin yleisopetuksen ryhmään, kuin perheissä, joissa vanhempien koulutustaso on korkeampi. Koulutustason kohotessa kasvaa todennäköisyys sille, että lapselle haetaan paikkaa painotetun opetuksen ryhmästä joko omassa lähikoulussa tai muualla. Painotettuun opetukseen haetaan tyypillisimmin perheissä, joissa äiti tai isä on suorittanut korkeakoulututkinnon.

Myös vanhempien tulotason vaikutus lapsen kouluvalintaan on samansuuntainen kuin koulutustason ja valinnan välinen yhteys. Sekä äidin ($\chi^2=21,722$, $df=6$, $p<.001$) että isän ($\chi^2=9,516$, $df=3$, $p<.023$) tulotaso on tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lapsen kouluvalinnan tyyppiin.

Taulukko 14. Äidin tulotaso suhteessa lapsen kouluvalinnan tyyppiin

Tulot	Äiti	Kouluvalinta				Yht.
		ei painotusta, lähikoulu	ei lähikoulua, painotettu	lähikoulu, painotettu	ei lähikoulua, ei painotusta	
matalat tulot (0–30 000)	havaittu	73	29	9	22	133
	odotus	66,7	37,5	14,9	13,9	133
	% valinta	38,0 %	26,9 %	20,9 %	55,0 %	34,7 %
keskitason tulot (30–50 000)	havaittu	80	42	20	15	157
	odotus	78,7	44,3	17,6	16,4	157
	% valinta	41,7 %	38,9 %	46,5 %	37,5 %	41,0 %
korkeat tulot (yli 50 000)	havaittu	39	37	14	3	93
	odotus	46,6	26,2	10,4	9,7	93
	% valinta	20,3 %	34,3 %	36,2 %	7,5 %	24,3 %
Yhteensä	havaittu	192	108	43	40	383
	odotus	192	108	43	40	383
	% valinta	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Äidin tulojen mukaisessa tarkastelussa voidaan havaita, että alle keskitason ansaitsevien äitien lapset ovat enemmän tienaavien äitien lapsia todennäköisemmin hakenneet yläkoulupaikkaa yleisopetuksen opetusryhmästä joko omasta lähikoulustaan tai muualta. Sen sijaan suurituloisten äitien lapset opiskelevat muita useammin painotetun opetuksen ryhmässä joko omassa lähikoulussaan tai muualla (ks. taulukko 14).

Isän tulojen mukaan tarkasteltuna erot ovat samansuuntaisia joskin karkeampia johtuen käytetystä kaksiluokkaisesta tulojaottelusta (ks. luku 7.4.1). Vähän ansaitsevien isien perheissä lapset opiskelevat todennäköisimmin yleisopetuksen parissa omassa lähikoulussaan tai muualla. Tulojen kasvaessa kasvaa todennäköisyys sille, että lapselle on haettu paikkaa painotetun opetuksen ryhmässä lähikoulusta tai kaukaisemmasta koulusta. (ks. taulukko 15.)

Taulukko 15. Isän tulotaso suhteessa lapsen kouluvalinnan tyyppiin

Tulot	Isä	Kouluvalinta				Yht.
		ei painotusta, lähikoulu	ei lähikoulua, painotettu	lähikoulu, painotettu	ei lähikoulua, ei painotusta	
matalat tulot (0–50 000)	havaittu	72	30	10	18	130
	odotus	63,9	37,7	15,1	13,3	130
	% valinta	41,6 %	29,4 %	24,4 %	50,0 %	36,9 %
korkeat tulot (yli 50 000)	havaittu	101	72	31	18	222
	odotus	109,1	64,3	25,9	22,7	222
	% valinta	58,4 %	70,6 %	75,6 %	50,0 %	63,1 %
Yhteensä	havaittu	173	102	41	36	352
	odotus	173	102	41	36	352
	% valinta	49,1 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Tulosten perusteella mielenkiintoiselta näyttää ryhmä neljä, muuhun kuin omaan lähikouluunsa ilman painotetun opetuksen perustetta, hakeneet. Ryhmässä on selkeästi odotettua enemmän matalan koulutustason omaavien ja vähän ansaitsevien lasten vanhempia. Vastaavasti suurituloisten ja korkeasti koulutettujen vanhempien lapsia on ryhmässä selvästi odotettua vähemmän. Tulos on yllättävä siinä mielessä, että aikaisemman tutkimustiedon valossa olisi voinut olettaa ryhmän koostuvan korkeasti koulutetuista vanhemmista.

8.3 Koulutuksellisten asenteiden yhteys kouluvalinnan tyyppiin

Koulutuksellisia asenteita tarkasteltaessa suhteessa kouluvalinnan tyyppiin voidaan havaita, että koulutuksellisissa asenteissa on tilastollisesti merkitseviä eroja kouluvalinnan tyyppin mukaan tarkasteltuna. Erot asenteissa paikantuvat pääasiassa lähikoulun ilman

painotetun opetuksen perustetta valinneiden ja painotetun opetuksen muussa kuin lähikoulussaan valinneiden perheiden välille (ks. Taulukko 16).

Opetusjärjestelyjä koskevissa asenteissa painotetun opetuksen muussa kuin omassa lähikoulussaan valinneet perheet kannattivat muita enemmän lapsen yksilöllistä opetusta. Vähiten yksilöllisen opetuksen merkitystä korostivat lähikoulunsa ilman painotetun opetuksen perustetta valinneet perheet, jotka vastaavasti korostivat kaikille samanlaisen, yhtäläisen opetuksen merkitystä. Bonferronin parittaisessa vertailussa erot yksilöllisen ja yhtäläisen opetuksen asenteissa paikantuivatkin näiden ryhmien välille. (ks. taulukko 16).

Tulokset ovat odotettuja, sillä painotetun opetuksen voi katsoa edustavan yksilöllistä opetusta ja näin ollen on luontevaa, että perheet, joissa lapselle on haettu paikkaa painotetun opetuksen parista, kannattavat yksilöllistä opetusta muita enemmän. Vastaavasti lähikoulunsa ilman painotetun opetuksen perustetta valinneiden perheiden yhtäläisen opetuksen kannattaminen on luontevaa ja tehty valinta käy yhteen perheiden asenteiden kanssa. Mielenkiintoista on, etteivät painotetun opetuksen omassa lähikoulussaan valinneet perheet kannattaneet yksilöllistä opetusta juuri enempää kuin yleisopetuksen ryhmän valinneet. Olisi voinut olettaa, että lähikoulussaan painotuksen valinneet perheet olisivat muistuttaneet opetusjärjestelyjä koskevissa asenteissaan enemmän muita painotetun opetuksen valinnoita perheitä.

Taulukko 16. Koulutuksellisten asenteiden erot kouluvalintatyypeittäin

Koulutuksellisten asenteiden summamuuttuja	Kouluvalinta													
	lähikoulu ei painotusta			ei lähikoulua painotettu			lähikoulu painotettu			ei lähikoulua ei painotusta			F	p
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
yksilöllinen opetus	221	3,21a	,53	120	3,36a	,46	47	3,22	,48	45	3,30	,49	2,687	,046
suhtautuminen yhtenäiskouluun	201	2,91a	,88	102	2,30ab	,84	44	2,70	,81	42	2,99b	,87	12,322	,000
yhtäläinen opetus	221	3,53a	,60	119	3,30a	,68	47	3,35	,67	45	3,39	,66	3,979	,008
maksut	220	1,96	,79	117	2,08	,82	47	2,14	,76	45	1,96	,90	1,055	,368
koulupaikan osoittaminen	210	2,32a	,70	118	2,05a	,77	45	2,22	,74	42	2,08	,71	4,049	,007
kilpailu	212	2,82a	,71	117	3,07ab	,59	46	2,85	,67	43	2,74b	,69	4,254	,006

Varianssianalyysin post hoc- testinä käytetty Bonferronin parivertailua.

a=ryhmien välillä tilastollisesti merkitsevä ero

b=ryhmien välillä tilastollisesti merkitsevä ero

Koulumarkkinoita koskevien asenteiden suhteen erilaisen valinnan tehneet perheet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi suhtautumisessaan kilpailuun koulujen ja oppilaiden välillä sekä suhtautumisessaan yhtenäiseen peruskoulun. Peruskoulun maksullisuutta koskevissa asenteissa ei tilastollisesti merkitseviä eroja ollut ja kaiken kaikkiaan maksullisuutta ei juuri kannatettu.

Peruskouluun liittyvää kilpailua kannattivat hiukan yllättäen vähiten muun kuin lähimmän koulunsa ilman painotetun opetuksen perustetta valinneet perheet, jotka kannattivat vastaavasti yhtenäistä peruskoulua muita perheitä enemmän. Tulosta voi pitää odottamattomana, sillä nämä perheet ovat kouluvalintatilanteessa tehneet valintoja, joiden voisi katsoa heijastelevan muunlaista asennetta koulumarkkinoihin.

Sen sijaan odotettua oli, että lähikoulunsa ilman painotetun opetuksen perustetta valinneet perheet puolustivat yhtenäiskoulua ja vastustivat kilpailua peruskoulumaailmassa. Vastaavasti painotetun opetuksen valinneiden perheiden asenteet kilpailua kohtaan olivat myönteisempiä, eikä yhtenäiskoulua pidetty yhtä merkittävänä. Erot kilpailua ja yhtenäiskoulua koskevissa asenteissa paikantuvat em. ryhmien välille (ks. taulukko 16).

Koulupaikan osoittamiseen liittyvien asenteiden suhteen tulokset olivat odotettuja ja perinteisiä koulupaikan osoittamisen periaatteita kannattivat eniten oman lähikoulunsa ilman painotetun opetuksen perustetta valinneet perheet, jotka eivät nähneet tarvetta kouluvalinnalle. Eniten kouluvalintaa oppilaaksioton periaatteena kannattivat vastaavasti painotetun opetuksen muussa kuin lähikoulussaan valinneet perheet ja ero näiden ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä. Myös muiden kahden ryhmän osalta tulokset olivat loogisia; muuhun kuin lähikouluunsa ilman painotetun opetuksen perustetta hakeneet perheet kannattivat kouluvalintaa lähes yhtä paljon kuin painotetun opetuksen valinneet perheet ja vastaavasti lähikoulussaan painotetun opetuksen valinneet eivät pitäneet kouluvalintaa yhtä merkityksellisenä.¹⁹

¹⁹ Erot näiden ryhmien suhteen eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Kyselytutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus muodostuu Heikkilän (2008, 185–189) mukaan tutkimuksen validiteetista ja reliabiliteetista. Lyhyesti sanottuna käsitteillä viitataan siihen, mitataanko tutkimuksessa sitä, mitä oli tarkoituskin (validiteetti) ja siihen, miten tarkasti mittausta on suoritettu (reliabiliteetti) (Vehkalahti 2008, 41). Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä viitataan yleensä kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun (Eskola & Suoranta 2001, 211), mutta ne pitävät sisällään paljon myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta keskeisiä tekijöitä. Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä.

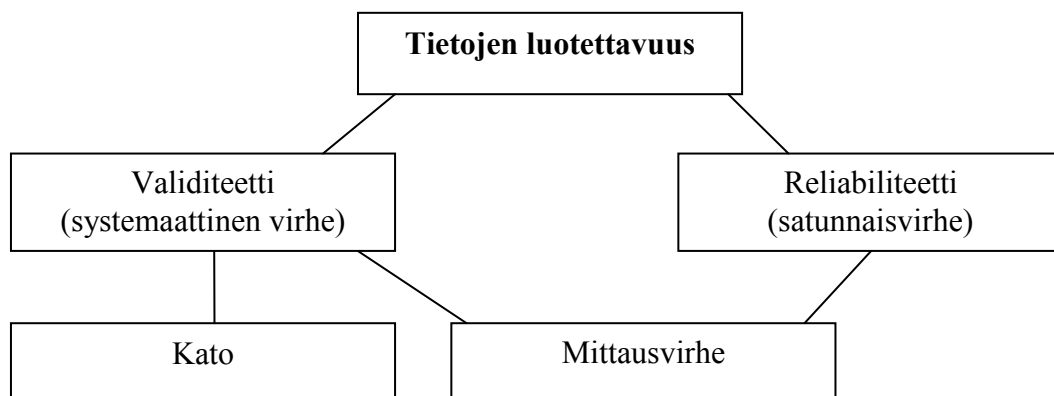
Tutkimukseni luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että analyysini koostuvat sekä tilastollisista että laadullisista menetelmistä ja kohdistuvat osittain eri kysymysten ratkomiseen. Tutkimukseni luotettavuutta tuleekin arvioida tutkimuskysymys kerrallaan ja arvioida niin määrällisten kuin laadullisten analyysien pätevyyttä kysymyksiin vastaamisessa. Keskeisin tutkimukseni luotettavuutta heikentävä tekijä liittyy tutkimukseni alhaiseen vastausprosenttiin (23,8 %) ja aineiston vinouteen. Aineiston ei voi katsoa edustavan kattavasti perusjoukkoa vaan se on painottunut hyväosaisiin, korkeasti koulutettuihin ja suurituloisiin, vanhempiin (ks. luku 7.2). Kadosta huolimatta aineistoni on ollut melko suuri ja mahdollistanut erilaisten analyysien tekemisen. Kadon vaikutuksen ja aineiston vinouden huomioiden on aineistosta mahdollista tehdä päätelmiä koko perusjoukosta ja tutkimastani ilmiöstä. Luvussa (9.2) pohdin tarkemmin kadon vaikutusta tutkimustulosteni yleistettävyyteen. Omassa tutkimuksessani keskeisimmät luotettavuuspohdinnat liittyvät em. kadon lisäksi perheiden kouluvalintatyypittelyyn ja avovastausten luokittelun luotettavuuden tarkasteluun sekä koulutuksellisia asenteita mitanneen mittariston validiteetti- ja reliabiliteettitarkasteluihin.

9.1 Validiteetti ja reliabiliteetti luotettavuuden mittareina

Validiteettia voidaan tarkastella eri näkökulmista käsin. Esimerkiksi Metsämuuronen (2006, 66–67) on jakanut validiteetin sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Karkeasti sanottuna sisäisellä validiteetilla viitataan tutkimuksen operationalisointiprosessin onnistumiseen ja ulkoisella validiteetilla tutkimustulosten yleistettävyyteen. Sisäisen validiteetin kannalta keskeisessä asemassa onkin hyvä lomakkeen suunnittelu (Heikkilä 2008, 29–30). Kun mittaus on suoritettu, ei tuloksia voida jälkikäteen parantaa, mikäli mittarin rakentamisessa havaitaan puutteita. Sisäinen validiteetti voidaan edelleen jakaa eri muotoihin. Edward Carmines ja Richard Zeller (1979, 17–27) ovat jaotelleet sisäisen validiteetin ennuste- tai kriteerivalidiuteen, sisällölliseen validiuteen ja rakennevalidiuteen. Lisäksi Alkula ym. (1994, 91) nostavat esiin ns. prosessivaliditeetin käsitteen, jolla viitataan tutkimusprosessin vaiheiden kuvaukseen ja avaukseen tutkimusraportissa. Oman tutkimukseni kannalta keskeisimmät validiteettitarkastelut liittyvät pääasiassa koulutusasennemittarin sisällölliseen ja rakenteelliseen validiteettiin. Sen sijaan ennuste- tai kriteerivaliditeetin käsite ei tutkimukselleni ole tärkeä. Ennustevaliditeetilla viitataan siihen, miten hyvin käytetty mittari onnistuu ennustamaan haluttuja tekijöitä. Esimerkiksi korkeakoulun valintakoe on validi, mikäli se ennustaa hyvin opiskelumenestystä. Ennustevaliditeetin käsitteeseen liittyy siis ajatus siitä, että on olemassa jokin kriteeri, jonka perusteella mittarin validiteettia voidaan arvioida. (Carmines & Zeller 1979, 17–20; ks. myös Alkula ym. 1994, 91–92.) Omassa tutkimuksessani on ollut kyse uuden asennemittarin kehittelystä, eikä näin ollen ole löydettävissä kriteereitä, joihin mittareita voitaisiin verrata. Tämän vuoksi kohdistankin asennemittariston validiteettitarkastelut mittariston sisällölliseen ja rakenteelliseen tarkasteluun (ks. luku 9.2).

Mittauksen reliabiliteetilla tarkoitetaan Heikkilän (2008, 187) mukaan mittauksen kykyä tuottaa ei sattumanvaraisia tuloksia. Reliabiliteetin käsitteeseen sisältyy ajatus kaikkeen mittaamiseen kuuluvasta satunnaisvirheestä (Hair ym. 1998 116–117). Toisin sanoen kahden tutkimuksen tulokset eivät koskaan ole täysin samanlaisia mittaustilanteen eroista johtuen. Carminesin ja Zellerin (1979, 14) mukaan kyselytutkimuksessa satunnaisvirhettä aiheuttavat esimerkiksi lomakkeen epäselvät ohjeistukset, vastaajien huolimattomuus vastaamisessa sekä koodauksessa tehty virheet. Myös mittaustilanteeseen liittyvät tekijät kuten mittauksen ajankohta ja mahdolliset ulkoiset häiriötekijät voivat aiheuttaa

mittaukseen satunnaisvirhettä. Reliabiliteetin käsite voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen reliabiliteettiin (Heikkilä 2008, 187). Sisäisellä reliabiliteetilla tarkoitetaan Heikkilän (2008, 187) mukaan sitä, että mittarit ovat johdonmukaisia ja ulkoisella reliabiliteetilla tutkimuksen toistettavuutta. Vaikka reliabiliteetin käsitteen on perinteisesti katsottu kuuluvan kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuusarvioihin, on toistettavuuden kriteeri myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeä tutkimuksen arviointikriteeri (Mäkelä 1990, 59). Oman tutkimukseni reliabiliteettitarkastelujen voikin katsoa liittyvän sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen aineiston tarkasteluun. Kvantitatiivisen aineiston osalta reliabiliteettitarkastelut liittyvät erityisesti koulutusasenteiden mittariston summamuuttujien tarkasteluun, joiden johdonmukaisuutta ja yhtenäisyyttä koskevat tarkastelut olen suorittanut Cronbachin alfa-testin avulla (ks. luku 7.4.2, taulukko 10). Palaan summamuuttujien rakenteelliseen tarkasteluun vielä seuraavassa luvussa (luku 9.2) koulutusasenteiden mittariston luotettavuuden arvioinnin yhteydessä. Kvalitatiivisen aineiston osalta reliabiliteetti liittyy kouluvalintaperusteiden luokitteluun- ja analyysiin, joka toistettavuuden kriteerin näkökulmasta tulisi kuvata mahdollisimman tarkasti (Mäkelä 1990, 59).



Kuvio 2. Tutkimuksen luotettavuuden osa-alueet

Lähde: Heikkilä (2008), jonka pohjalta muokattu

Kuvioon 2. olen koonnut Heikkilän (2008, 187) esittämät tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät tekijät. Kuvio havainnollistaa mielestäni hyvin luotettavuuteen liittyviä osa-alueita ja niiden suhdetta toisiinsa. Samalla se havainnollistaa validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden keskinäistä suhdetta. Molempia tarvitaan, jotta tutkimustuloksia voi pitää luotettavina, mutta toisaalta tutkimukseen sisältyvä systemaattinen virhe, kuten kato, vääristää tutkimustuloksia niin, ettei mittauksen tarkkuudella juuri ole merkitystä.

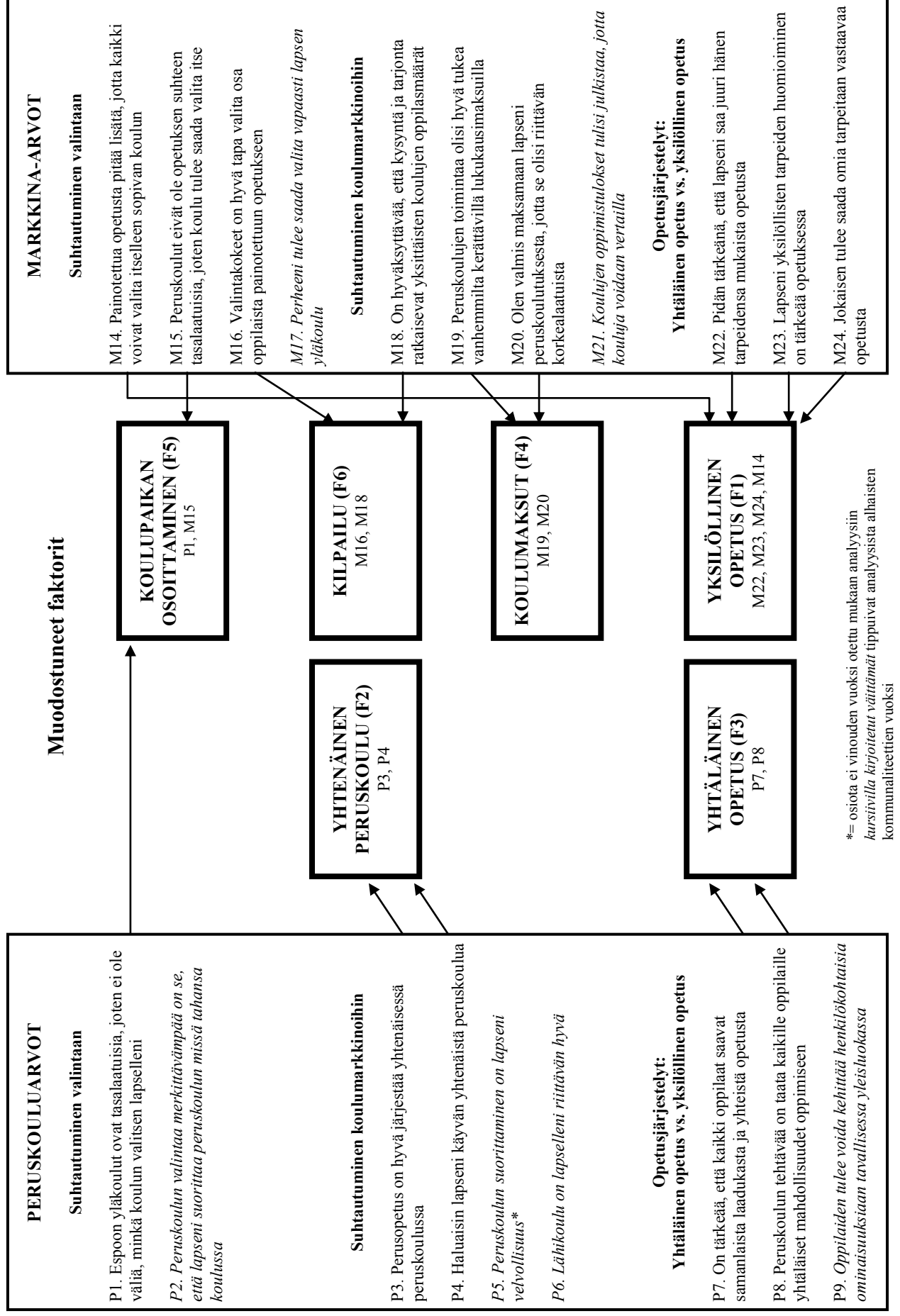
Validiteettia voidaankin pitää tutkimuksen luotettavuuden kannalta ensisijaisena tekijänä (Alkula 1994, 89; Vehkalahti 2008, 41).

9.1.1 Koulutuksellisten asenteiden mittari

Koulutusasenteille tehdyn faktorianalyysin ratkaisu poikkeaa hiukan siitä, mitä mittaristoa luotaessa oli suunniteltu. Kuvioon 3. on tiivistetty faktorianalyysin prosessi. Kuviossa reunoilla on lomakkeen suunnitteluvaiheessa ajatellut faktoreiden sisällöt. Vasemmalla puolella ovat peruskouluarvojen ulottuvuudet ja oikealla puolella markkina-arvojen ulottuvuudet. Nämä jakautuvat edelleen opetusjärjestelyjä sekä suhtautumista valintaan ja koulumarkkinoihin mitanneisiin osioihin. Kuvion keskellä on esitetty faktorianalyysissa muodostuneet faktorit.

Kun faktoreiden sisältöjä tarkastellaan faktori kerrallaan yhdessä suunnittelua ohjanneen teoreettisen viitekehyksen kanssa, voidaan ratkaisussa havaita muutamia ongelmakohtia. Parhaiten operationalisoinnissa onnistuttiin yhtäläistä ja yksilöllisen opetuksen mittareissa, jotka muodostuivat melko tarkkaan teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Yksilöllistä opetusta kuvastaa ratkaisun ensimmäinen faktori, jolle latautuivat kaikki sille aiotut osiot ja jonka voi katsoa toimivan ratkaisussa parhaiten. Yhtäläistä opetusta vuorostaan kuvaa faktori 3, jolle myös latautuvat sille aiotut osiot. Näin ollen faktorit voidaan tulkita selkeästi ja yksiselitteisesti. On kuitenkin huomioitava, että yhtäläisen opetuksen osioista ainoastaan kaksi jäävät kuvaamaan tätä faktoria, muiden tippuessa pois analyysistä alhaisten kommunaliteettien vuoksi. Tämä kyseenalaistaa faktorin sisällöllistä validiteettia ja onkin pohdittava, tavoittaako faktori enää sille aiottua sisältöä. Palaan aiheen käsittelyyn myöhemmin tässä luvussa, sillä kuten saadusta faktoriratkaisusta voidaan havaita, kahden osion muodostaneet faktorit eivät ole ainoastaan yhtäläisen opetuksen-faktorin ongelma vaan laajemmin koko ratkaisua vaivaava asia.

Kuvio 3. Faktoriratkaisun toteutuminen



Valintaan ja koulumarkkinoihin suhtautumisen osioiden osalta tilanne teoreettisen mallin ja toteutuneen faktoriratkaisun välillä on mielenkiintoinen. Valintaan suhtautumisen osalta kumpikaan ulottuvuuksista (peruskouluarvojen tai markkina-arvojen osalta) ei muotoudu sellaiseksi kuin oli aiottu. Peruskouluarvojen osalta tilanne on jo kenties lähtökohtaisesti ollut huono, sillä aiotussa mallissa on mukana ainoastaan kaksi osiota, joista toinen vielä vinouden vuoksi on jouduttu jättämään pois analyysistä. Näin ollen jäljelle jäävä osio onkin muodostanut faktorin (faktori 5) yhdessä markkina-arvojen ulottuvuuteen aiotun osion kanssa. Toteutunut faktori on kuitenkin tulkittavissa teoreettisen tiedon pohjalta, sillä markkina-arvojen puolelta faktoriin hypänneen osion voi katsoa käänteisesti mittaavan peruskouluarvojen mukaista näkemystä siitä, ettei kouluvalintaa tarvita vaan kaikki koulut ovat riittävän hyviä. Ongelmallisempaa kuitenkin on, että markkina-arvojen osalta ei muodostu minkäänlaista faktoria vapaata kouluvalintaa kuvastamaan. Osa tähän osioon aiotuista osioista tippui analyysistä pois alhaisten kommunaliteettien vuoksi ja osa karkasi muihin faktoreihin. Valinnan ulottuvuuksien osalta mallia olisikin syytä jatkossa kehittää ja lisätä valintaa mittaavien osioiden määrää. Mikäli valintaa mitanneita osioita olisi tarpeeksi, voisi ratkaisu olla erilainen.

Koulumarkkinoiden suhtautumisen osioiden osalta peruskouluarvojen ulottuvuuden faktoriksi muodostuu faktori kaksi, joka on kuitenkin sisällöltään melko ongelmallinen. Faktoriin ovat latautuneet ainoastaan osiot, jotka koskevat suhtautumista yhtenäiskoulumalliin ja voidaan kysyä, mittaako faktori lainkaan suhtautumista koulumarkkinoihin vai ainoastaan suhtautumista yhtenäiskouluun. Myös yhtenäiskoulua koskeva faktori koostuu ainoastaan kahdesta, toisiaan muistuttavasta osiosta, mikä kyseenalaistaa faktorin pätevyyttä. On mahdollista, että faktorin muodostuminen näiden kahden osion pohjalta saattaa selittyä ainoastaan osioiden samankaltaisesta kieliasusta (ks. Carmines & Zeller 1979, 66–67). Yhtenäiskoulua mitanneiden osioiden ongelma saattoi myös olla se, ettei osa vanhemmista tiennyt, mitä käsitteellä yhtenäiskoulu tarkoitetaan. Yhtenäiskouluun liittyviin osioihin oli nimittäin vastattu osioista useimmiten vastausvaihtoehdolla ”En osaa sanoa”, mikä saattaa johtua käsitteen tuntemattomuudesta (ks. liite 3, taulukko 17). Yhtenäiskoulua mitanneen faktorin voikin katsoa toimineen ratkaisussa heikoiten ja sen pohjalta muodostettuihin tuloksiin on syytä suhtautua varauksella. Markkina-arvojen osalta koulumarkkinoihin suhtautumisen väittämät hajoavat ratkaisussa kahtia ja koulumarkkinoihin suhtautumista jää ratkaisussa mittaamaan

maksullisuuden mittari (faktori 4) sekä kilpailun faktori (faktori 6). Faktorit ovat kuitenkin sisällöllisesti hyvin tulkittavissa ja niiden voi katsoa tavoittavan niille aiotun sisällön.

Koska saatu faktoriratkaisu ei suoraan noudata aiottua teoreettista mallia ja koska kaikki paitsi yksi mallissa olevista faktoreista koostuu ainoastaan kahdesta osiosta, on toteutuneen ratkaisun pätevyyttä analysoitava huolellisesti. Kahden muuttujan faktoreissa ongelmallista on, ettei voida tietää, kuvastaako faktori todella mitattua ilmiötä, vai onko faktori muodostunut mittaukseen sisältyvien virheiden myötä (Tabachnick & Fidell 2007, 615). Tällainen mittaukseen sisältyvä virhe voi muodostua esimerkiksi siitä, että faktorissa olevat osiot ovat kieliasultaan liian samankaltaisia ja siksi korreloivat vahvasti keskenään (Carmines & Zeller 1979, 66–67; Comrey & Lee 1992, 209–213). Eräs tapa, jolla kahden osion faktoreita voidaan lähestyä, on tarkastella niissä olevien osioiden korrelaatioiden rakennetta. Mikäli osiot korreloivat keskenään voimakkaasti ($r > .7$), mutta ovat kohtalaisen riippumattomia muista osioista, voi faktorin sisällyttää mukaan analyysiin ja tehdä sen perusteella heikkoja tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Tabachnick & Fidell 2007, 644–646). Omassa aineistossani kahden osion faktoreita tarkasteltaessa voidaan havaita, että ainoastaan ”suhtautuminen yhtenäiskouluun”-faktorin keskinäisten osioiden välinen korrelaatio (.790) ylittää .7 raja-arvon. Muiden faktoreiden osalta korrelaatiot²⁰ jäävät tuon raja-arvon alle ja vaikka osioilla onkin melko vahvaa keskinäistä riippuvuutta ja ne ovat kohtalaisen riippumattomia muista osioista, ei niiden perusteella voisi tämän säännön perusteella tehdä tulkintoja tutkitusta ilmiöstä. Kahden osion varaan rakentuneiden faktoreiden kannalta ongelmallista on myös niiden sisällölliseen validiteettiin liittyvät ongelmat (Carmines & Zeller 1979, 20–22). Esimerkiksi yhtenäiskoulua mittaavan faktorin ei voida katsoa tavoittavan sitä mitä sen piti eli koulumarkkinoihin suhtautumista ja tämä on huomioitava faktorista tehdyissä tulkinnoissa.

Faktoreiden rakenteellista validiutta tarkasteltaessa on syytä huomioida edellä esitetyt sisällölliset ongelmat. Rakennevaliditeetilla tarkoitetaan mittarin rakenteeseen liittyvää loogisuutta eli sitä, ovatko mittarissa olevat ulottuvuudet ja saadut tulokset järkevässä suhteessa toisiinsa. Mittariin liittyvät sisällöllisen validiteetin ongelmat heijastuvat

²⁰ Yksilöllisen opetuksen faktorissa osioiden väliset korrelaatiot vaihtelevat .292 - .466 välillä; Yhtäläisen opetuksen faktorissa osioiden välinen korrelaatio .697; Maksullisuuteen suhtautumisen faktorin osioiden välinen korrelaatio .598; Koulupaikan osoittamisen osioiden korrelaatio .533; Kilpailun faktorin osioiden välinen korrelaatio .386.

luonnollisesti myös faktoreiden keskinäisiin suhteisiin ja heikentävät mittarin rakennevaliditeettia. (Carmines & Zeller 1979, 22–26.) Omassa tutkimuksessani mittarin faktoreiden väliset yhteydet ovat melko loogisia.²¹ Kiteytetysti voisi todeta, että peruskouluarvojen ulottuvuudet (yhtenäisen peruskoulun, yhtäläisen opetuksen sekä koulupaikan osoittamisen summamuuttujat) korreloivat keskenään positiivisesti ja negatiivisesti koulumarkkinoiden (maksullisuuden, kilpailullisuuden ja yksilöllisen opetuksen summamuuttujien) kanssa. Ainoastaan ”Suhtautuminen yhtenäiskouluun”-faktori rikkoo hieman loogisuutta korreloimalla positiivisesti myös ”Yksilöllisen opetuksen”-faktoria kanssa.

Vaikka muodostuneet faktorit sisältävätkin paljon teknisiä ongelmia, voi niiden pohjalta tehdä arvokkaita päätelmiä mittarin jatkokehittelystä. Kaiken kaikkiaan voi todeta, että operationalisointiprosessissa olisi lomakkeen suunnitteluvaiheessa pitänyt olla huolellisempi ja kiinnittää huomiota siihen, että jokaista ulottuvuutta kohden on riittävä määrä osioita (Carmines & Zeller 1979, 21; Comrey & Lee 1992, 206). Comreyn ja Leen (1992, 206) mukaan hyvässä faktoriratkaisussa voimakkaasti faktorille latautuvia osioita tulisi olla vähintään kolme. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että uutta mittaria kehittelevässä empiirisessä tutkimuksessa, tulisi osioita olla huomattavasti enemmän, jotta huonosti toimivat osiot voidaan analyysin perusteella jättää pois. Tarkasteltaessa mittaristoa ulottuvuus kerrallaan, voi havaita, että osioita oli jo suunnitteluvaiheessa liian vähän. Jatkotutkimuksessa olisikin syytä huomioida osioiden riittävä määrä ja karsia mieluummin mitattavia ulottuvuuksia kuin näissä olevien osioiden määrää.

9.1.2 Kouluvalintatyypittelyn ja avovastausten luokittelun luotettavuus

Kouluvalintatyypittelyn osalta olen lähtenyt liikkeelle Espoon kouluvalintatilan mahdollistamista kouluvalinnan reiteistä. Alun perin tarkoitukseni oli luokitella vastaajia karkeammin näiden tekemien valintojen mukaan ja kokeilin erilaisia dikotomisissa luokitusperiaatteita, joissa luokittelin perheitä mm. lähikouluun tai muuhun kuin lähikouluun hakemisen perusteella. Kokeilin myös vastaajien luokittelua kouluvalinnan aktiivisuuden asteen mukaan aktiivisiksi tai passiivisiksi valitsijoiksi. Tämänlaiset valintojen luokittelut osoittautuivat kuitenkin ongelmallisiksi, sillä Espoossa valintojen

²¹ Asenneulottuvuuksien väliset suhteet on tarkasteltu näiden keskinäisten korrelaatioiden avulla (ks. taulukko 18, liite 4).

reitit ovat moninaisemmat ja kaksijakoinen luokitus olisi mielestäni ollut harhaanjohtava. Myös aktiivisuuden käsite osoittautui hankalaksi määritellä, enkä kokenut, että olisin voinut yksiselitteisesti päätellä aineistostani vastaajien valinnan aktiivisuuden astetta (ks. myös Adler 1989, 102; Seppänen 2006, 95). Näin ollen päädyin tarkastelemaan valintoja esitettyjen neljän ryhmän osalta ja aineistoon tutustuessani havaitsin valintojen olevan erilaista näissä neljässä ryhmässä. Esittämäni kouluvalinnan tyyppittelyn voi siis mielestäni lähtökohtaisesti katsoa olevan toimiva keino valintojen erotteluun.

Kouluvalintaperustelujen osalta luokittelutyötäni ohjasi Piia Seppäsen (2006, 193–196) väitöskirjassaan käyttämä valintasyiden luokitus. Analyysin edetessä muokkasin luokitusta omaan aineistooni sopivammaksi yhdistelemällä luokkia sekä nimeämällä niitä oman aineistoni kannalta kuvailevammaksi. Luokittelutyöni eteni aineiston läpilukemisen jälkeen sen luokitteluun Seppäsen jaottelun mukaisesti, jonka jälkeen kävin koko aineiston läpi vielä luokittain. Epäselvissä tai ristiriitaisissa tapauksissa tarkastelin vastaajien vastauksia kokonaisvaltaisemmin koko kyselylomakkeen osalta, jotta ymmärtäisin heidän esittämiään perustelujaan paremmin. Valtaosassa tapauksia ristiriitaisuudet selvisivät tätä kautta ja selittyivät siten, että ne oli mahdollista ottaa mukaan analyysiin. Parissa tapauksessa vastaukset jäivät edelleen ristiriitaisiksi ja vastauksista ei voitu kokonaan hyödyntää analyysissa. Analyysissani olen pyrkinyt luokittelun läpinäkyvyyteen ja käynyt aineiston läpi useamman kerran. Näin ollen katson, että analyysityöni on lähtökohtaisesti ollut systemaattista ja tähdännyt tutkimuksen luotettavuuden parantamiseen (Eskola & Suoranta 2001, 208–212). Olen myös pyrkinyt kirjoittamaan auki luokitukseni luokitusperusteet (ks. luku 7.3.2), jotta lukijalla olisi mahdollisuus saada kokonaisvaltainen käsitys analyysistani (Mäkelä 1990, 54–55).

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän yhdistämistä samassa tutkimuksessa syytetään helposti siitä, että analyysit jäävät pinnallisiksi, eikä menetelmien yhdistäminen tuo näin lisäarvoa tutkimukselle. Mielestäni omassa tutkimuksessani kouluvalintaperustelujen tarkastelu kouluvalintojen yhteydessä toimi kuitenkin päinvastoin ja syvensi valinnoista muodostunutta kuvaa. Avovastaukset tarjosivat tietoa, jota muutoin ei olisi ollut mahdollista saada. Näin analyysien yhdistäminen osaltaan paransi tutkimukseni luotettavuutta. Kouluvalintaperustelujen huomioimisen myötä esimerkiksi

vastaajien huolimattomuudet ja epäselvyydet kouluvalintoihin liittyvien perustietojen osalta selittyivät ja vastaukset oli mahdollista ottaa mukaan analyysiin.

Tutkimukseni aineisto kerättiin vanhemmille toimitetun sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kyselyn kerääminen vanhemmilta vaikutti osaltaan siihen, minkälainen kuva kouluvalintaprosessista tutkimuksen avulla saatiin. Vaikka vanhemmilta kerätyn tiedon voi mielestäni pääosin katsoa olevan luonteeltaan luotettavaa ja totuudenmukaista (ks. Alkula 1994, 128), jättää se kuitenkin joissakin kohdin tilaa epäilyksille. Kouluvalintatyypittelyn kannalta luotettavamman kuvan perheiden tekemistä kouluvalinnoissa voisi muodostaa oppilasvirta-analyysien avulla (ks. Seppänen 2006; Seppänen, Rinne & Riipinen 2012), jolloin mahdolliset väärinymmärrykset ja lomakkeen täytön huolimattomuudet eivät vaikuttaisi luokittelun luotettavuuteen. Nyt käyttämässäni luokittelussa muutamissa vastauksissa (5kpl) ”maantieteellisesti lähin koulu” oli sotkettu osoitettavan lähikoulun kanssa, mikä näkyi ristiriitaisuuksina vastauksissa.²² Myös kyselyn ajankohta vaikutti asiaan, sillä lomakkeen muotoilut olisi voitu kirjoittaa yksiselitteisemmin, jos aineistonkeruu olisi ajoittunut kouluvalintapäätösten jälkeiseen aikaan. Perheiden kouluvalintaperustelujen kannalta perustelujen kysyminen vanhemmilta vaikuttaa siihen, minkälainen kuva kouluvalintaprosessista saadaan. Joissakin tutkimuksissa (ks. esim. Leppävuori 1999) kouluvalinnasta on kysytty sekä lapsilta että vanhemmilta, jolloin voidaan paremmin tarkastella esimerkiksi sitä, kuka kouluvalinnoista on päättänyt ja miten kouluvalinnan prosessi on perheissä mennyt.

9.2 Tutkimuksen yleistettävyys ja merkityksellisyys

Viime kädessä tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluissa on kyse siitä, missä määrin tutkimuksen tulokset vastaavat esitettyihin tutkimuskysymyksiin ja minkälaisin ehdoin tutkimuksen tulokset on yleistettävissä tutkittua joukkoa laajemmalle (Metsämuuronen 2006, 66–67). Tulosten yleistettävyyttä pohdittaessa on huomioitava aineiston edustavuus (Nummenmaa 2004, 21). Omassa tutkimuksessani tulosten luotettavuuteen ja yleistettävyyteen vaikuttaa tutkimuksen alhainen vastausprosentti (23,8 %), mikä heikentää

²² Muutamissa tapauksissa vastaaja oli ilmoittanut lähimmäksi koulukseen muun kuin fyysisesti lähimpänä kotiaan sijaitsevan koulun. Näissä tapauksissa lähimmäksi kouluksi oli ilmoitettu esimerkiksi kielivalintojen perusteella oletettu lähikoulu.

aineistoni edustavuutta. Aineiston painottuminen korkeasti koulutettuihin ja suurituloisiin vastaajiin on toisaalta ymmärrettävää tutkimani ilmiön kannalta. Kouluvalintaa on kuvattu ”keskiluokkaisten vanhempien peliksi” (ks. Kosunen 2012) ja näin ollen ei ole kummallista, että innokkaimmin tutkimukseen ovat vastanneet juuri keskiluokkaiset vanhemmat. Vastausjoukon heikkouteen ja vastaajajoukon rakenteeseen saattoi myös vaikuttaa tutkimuksen aineistonkeruutapa eli sähköinen kyselylomake (ks. Vehkalahti 2008, 48). Sähköisessä muodossa oleva lomake saattoi karsia vanhempia, jotka eivät olleet tottuneet lomakkeiden täyttöön netissä ja joilla ei kenties ollut verkkoyhteyttä käytettävissään esimerkiksi työpaikoillaan.

Vanhempien tulotietojen osalta on huomioitavat myös puuttuvien tietojen suuri osuus. Äidin tulotiedot jäivät puuttumaan 53 vastauksesta ja isän 85:stä. Lomakkeen suunnittelussa vastaajien taustatiedot päätettiin sijoittaa lomakkeen loppuun, jotta ne eivät ärsyttäisi vastaajia. Ilmeisesti osa vastaajista on tästä huolimatta kokenut tulojen tiedustelun kouluvalintatutkimukseen kuulumattomana, eikä ole tietoja halunnut kertoa. On myös mahdollista, etteivät kaikki vastaajat ole tienneet puolisoitensa tuloja ja ovat tästä syystä jättäneet kysymykseen vastaamatta.

Vaikka katoanalyysin (ks. luku 7.2) perusteella on mahdollista paikantaa tutkimukseen vastaamatta jättäneet vanhemmat, aiheuttaa aineiston vinous ongelmia sen analyysille. Omassa tutkimuksessani tämä näkyy esimerkiksi vanhempien, erityisesti isien, tulotietojen luokituksissa, joita analyysija varten tein. Tuloluokitusta, jossa matalasti tienaaavaksi luokitellaan alle 50 000 tienaaavat isät, ei voi katsoa heijastavan espoolaisien todellista tulojakaumaa. Näin ollen myös saadut tulokset ovat tältä osin vain suuntaa-antavia, enkä katso, että niitä voisi yleistää tutkimustani laajemmalle. Koulutustietoja koskevien tulosten osalta tilanne ei ole näin hankala ja tuloksia voidaan tältä osin pitää luotettavimpina.

Tutkimuskysymyksittäisessä tarkastelussa voi todeta, että pystyn aineistoni avulla vakuuttavimmin vastaamaan kouluvalintatyyppejä koskeviin tutkimuskysymyksiin (kysymykset 1 ja 2). Esittämäni kouluvalintareittien tyypittelyn malli tarjoaa hyvän lähtökohdan kouluvalinnan tutkimiselle myös jatkossa. Valintaperustelujen analyysin voi katsoa tarjoavan yleistettävissä olevaa kuvaa siitä, minkälaiset tekijät kussakin valinnantyyppissä valintaan vaikuttavat. Myös perheiden koulutustietojen yhteyttä erilaisiin

valintoihin voidaan pitää luotettavina ja tulokset vahvistavat aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Seppänen 2006, 183–190) havaitun yhteyden vanhempien, erityisesti äidin, koulutuksen ja lapsen kouluvalinnan välillä.

Koulutusasenteita ja kouluvalintaa koskevan tutkimuskysymyksen (tutkimuskysymys 3) kohdalla tulosten luotettavuuteen ja yleistettävyyteen tulee sen sijaan suhtautua varauksellisemmin. Kuten edellä (luku 9.1.1) esitin, on koulutusasenteita koskeva mittaristo monelta kohdin ongelmallinen ja tästä syystä sen pohjalta tehdyissä tulkinnoissa on huomioitava mittarin rajoitteet (Alkula ym. 1994, 77). Rajoitteet huomioiden, voi asenteita koskevasta mittaristosta kenties lausua heikkoja päätelmiä koulutusasenteiden ja kouluvalintojen välisestä suhteesta, mutta painokkaasti ei aiheesta tulisi näiden tulosten pohjalta lausua.

On muistettava, etteivät tutkimuksen teknisen onnistuneisuuden kriteerit, kuten korkeat alfakertoimet reliabiliteetin testauksessa, kerro mitään tutkimuksen merkityksestä (Mäkelä 1990, 47). Tutkimuksen merkitys ei myöskään ole suoraan verrannollinen siihen, kuinka yleistettäviä sen tulokset ovat. Omasta tutkimuksestani merkityksellisen tekee se, että tutkimukseni on toiminut esitutkimuksena laajempaa kouluvalintoja koskevaa kyselylomaketutkimusta varten. Tutkimukseni on osa prof. Hannu Simolan johtamaa Parents And School Choice- tutkimushanketta, jossa toteutetun kyselyn esitutkimuksena tutkimukseni on toiminut. Tutkimukseni on antanut tärkeää tietoa aineistonkeruuta ja mittaristoa varten.

10 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia espoolaisperheiden yläkouluvalintaa perheiden kouluvalinnalleen esittämien perustelujen ja vanhempien taustatietojen suhteen sekä suhteessa perheiden koulutusta ja valintaa koskeviin asenteisiin. Lisäksi tutkimukseni toimi kouluvalintaa koskevan kyselylomaketutkimuksen esitutkimuksena ja tavoitteena oli hankkia tietoa mm. sähköiseen aineistonkeruuseen ja mittariston toimivuuteen liittyen. Koulutusta ja valintaa koskevien asenteiden osalta tutkimukseni tärkein anti onkin ollut mittareiden operationalisointi ja kehittämisideoiden tuottaminen tulevalle kouluvalintakyselytutkimukselle. Tutkimukseni on myös tuottanut tärkeää tietoa kouluvalinnan mittaamisen liittyen.

Kouluvalinnan tutkiminen kyselylomakkeen avulla on haastavaa. Valinnan pelkistäminen dikotomisiksi luokituksiksi kaventaa monimuotoisuutta. Perheiden luokittelu valitsijoiksi tai ei-valitsijoiksi esimerkiksi lähikouluun hakemisen perusteella ei huomioi perheitä, jotka tietoisesti haluavat laittaa lapsensa lähikoulun ja tekevät näin aktiivisen valinnan. Aineistossani osa lähikoulun valinneista perheistä oli tehnyt kouluun liittyvän valinnan jo asuinalueella valitessaan ja olisi harhaanjohtavaa väittää valintaa passiiviseksi. Kouluvalintakriteerien kuntakohtaisista eroavaisuuksista johtuen on haastavaa rakentaa yleispätevää mittaria perheiden kouluvalinnan tutkimiselle ja tutkimuksessa onkin aina lähdettävä liikkeelle paikallisen kouluvalintatilän analyysistä (Gewirtz ym. 1995, 3; Seppänen 2006, 28). Omassa tutkimuksessani olen esittänyt tavan, jolla kouluvalintaa on mielekästä ja mielenkiintoista tutkia. Esittämäni neliluokkainen kouluvalinnan luokitus tarjoaa hyvän lähtökohdan kouluvalinnan tutkimiselle Suomessa ja sitä voidaan muokata kuntakohtaiset erot huomioiden. Luokituksessa on huomioitu Espoon kouluvalintatilän mahdollistamat valinnan reitit, kotia lähinnä sijaitsevaan tai kaukaisempaan kouluun hakeminen sekä painotettuun opetukseen hakeminen, joiden suhteen kouluvalintaa on tarkasteltu laadullista ja määrällistä aineistoa hyödyntäen.

Kuvio 4. havainnollistaa tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia kouluvalinnan eroista valintatyypeissä valinnanperustelujen ja vanhempien koulutustaustan suhteen. Kuvioon on koottu myös keskeisimmät valintatyyppien väliset erot koulutuksellisissa asenteissa.

Tutkimukseni tulos vahvistaa aiemmin todetun yhteyden vanhempien koulutustaustan ja painotetun opetuksen välillä (Seppänen, Rinne & Riipinen 2012, 233–236). Tutkimukseni perusteella vanhempien koulutustaso vaikuttaa merkittävimmin siihen, valitseeko lapsi painotetun opetuksen vai yleisopetuksen luokan. Painotetun opetuksen valitseminen on tyypillisintä korkeasti koulutettujen vanhempien lapsille, kun taas matalasti koulutetut vanhemmat valitsevat tyypillisemmin normaalin opetussuunnitelman mukaisen opetuksen. Lähikoulun tai muun koulun valitseminen ei kytkeydy painotetun opetuksen tavoin vanhempien koulutustasoon.

Painotettu opetus	
<ul style="list-style-type: none"> - korkeasti koulutetut vanhemmat - perusteluissa yhdistyvät koulun läheisyyteen ja painotettuun opetukseen liittyvät perustelut - oppilasryhmän valitsemista - koulutuksellisten asenteiden suhteen lähempänä lähikoulun valitsijoita kuin painotetun opetuksen valitsijoita 	<ul style="list-style-type: none"> - korkeasti koulutetut vanhemmat - painotettu opetus perusteluna - lapsen roolin korostuminen, lapsen kiinnostus ja harrastuneisuus valintaperusteena - oppilasryhmän valitsemista - yksilöllisen opetuksen kannattamista ja kilpailun ja kouluvalinnan hyväksymistä
Lähin koulu	Kaukaisempi koulu
<ul style="list-style-type: none"> - matalasti koulutetut vanhemmat - koulun läheisyys - lapsen halu mennä samaan kouluun ystävien kanssa - lähikoulu riittävän hyvä, ei syytä muunlaiselle valinnalle - yhtäläisen opetuksen kannattamista, kilpailun ja kouluvalintojen vastustamista 	<ul style="list-style-type: none"> - matalasti koulutetut vanhemmat - kaveripiirin merkitys valinnassa tärkeä - maineen perusteella valitsemista - valinnanmahdollisuuteen tarttumista, parhaan koulun valitsemista - valinnan ja asenteiden välillä ristiriitaisuuksia
Ei painotusta	

Kuvio 4. Kouluvalintatyypit valintaperustelujen, vanhempien koulutustason sekä koulutuksellisten asenteiden kautta kuvattuna

Kouluvalintaperustelujen kautta tarkasteltuna painotetun opetuksen valitsemisen keskiössä olivat odotetusti koulujen tarjoamat painotukset. Erityisesti muussa kuin omassa lähikoulussaan painotetun opetuksen ryhmän valinneiden valintaperusteluissa korostuivat opetuspainotuksia koskevat perustelut. Myös lähikoulussaan painotetun opetuksen

valinneet perheet perustelivat tehtyä valintaa koulun tarjoamalla opetuspainotuksella, mutta perusteluissa mainittiin usein myös koulun läheisyys merkittävänä tekijänä. Lähikoulussaan painotetun opetuksen valinneiden perheiden osalta onkin vaikea sanoa, kumpi valintaperusteluista on ollut ensisijaista. Koulutuksellisten asenteiden osalta perheet muistuttavat lähikoulun valitsijoita ja kannattivat yksilöllistä opetusta vähemmän ja toisaalta suhtautuivat kilpailuun ja kouluvalintoihin vastahakoisemmin kuin perheet, jotka olivat valinneet opetuspainotuksen muussa kuin lähikoulussaan.²³ Toisaalta perheiden valintaperusteluissa esiintyi myös paljon piirteitä, jotka olivat yhtäläisiä painotettuun opetukseen muuhun kuin lähikouluunsa hakeneiden perheiden esittämille.

Tulosteni perusteella painotetun opetuksen valinnassa voi joissakin tapauksissa olla kyse siitä, että valikoituneen oppilasryhmän kautta pyritään turvaamaan lapselle suotuisa oppimisilmapiiri ja oikeanlaiset opiskelutoverit (ks. esim. Kosunen 2012, 13; Seppänen 2006, 224) tai välttämään huonoksi koettuun lähikouluun joutumista (Kosunen 2012, 15). Vastaavasti painotetun opetuksen valinnalla omassa lähikoulussa voidaan joissakin tapauksissa pyrkiä varmistamaan lapsen pääsy ”hyvään” luokkaan kenties muutoin huonomaineisessa lähikoulussa (ks. Seppänen, Rinne & Riipinen 2012, 240).

Painotetun opetuksen valintaperusteluissa korostui lapsen kiinnostus koulun tarjoamia opetuspainotuksia kohtaan. Lapsen rooli koulun valitsijana nousi erityisen voimakkaasti esiin painotetun opetuksen muussa kuin omassa lähikoulussaan valinneiden perusteluissa, mutta myös lähikoulussaan painotetun opetuksen valinneet perheet korostivat perusteluissaan lapsen mielipiteen merkitystä valintaprosessissa. Tulos on mielenkiintoinen, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu vanhempien roolin valinnan tekijöinä korostuvan (ks. esim. Reay & Ball 1998; Seppänen 2006, 250) ja kouluvalinnan perusteluissa lapsen kiinnostukseen liittyviä perusteluja on ollut melko vähän (Seppänen 2006, 288). Aineistoni ei mahdollista täydellistä kuvaa perheiden sisäisestä kouluvalinnan dynamiikasta. Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Leppävuori 1999; Reay & Ball 1998, 437) puhutaan paljon keskiluokkaisten perheiden harjoittamasta lasten mielipiteitä muokkaavasta ”mielikuvavaikuttamisesta” (*”impression management”*) ja aineistoni perusteella ei selviä selittäisikö tämänlainen ilmiö lasten roolin korostumisen tutkimukseni

²³ Painotetun opetuksen omassa lähikoulussaan valinneiden perheiden koulutukselliset asenteet eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi mistään muusta ryhmästä.

tuloksissa. Jatkossa aihetta olisikin mielenkiintoista tutkia siten, että asiasta kysyttäisiin vanhempien lisäksi myös lapsilta itseltään.

Huolimatta siitä, kuka päätöksen painotettuun opetukseen hakemisesta perheessä tekee, voidaan siihen hakemista pitää eräänlaisena perheen yhteisenä projektina. Painotettuun opetukseen hakeminen vaatii usein sitä, että lapsi on harrastanut kyseistä alaa pienestä pitäen ja sen voi katsoa istuvan hyvin keskiluokkaiseen kasvatusprojektiin, josta on kirjoitettu aikaisemmissa kouluvalintaa koskevissa tutkimuksissa (ks. Davies & Aurini 2008, 58, 67; Reay & Ball 1998, 439; Seppänen 2006, 226–227). Tältä kannalta katsottuna ei ole odottamatonta, että painotettuun opetukseen hakeutuvat usein korkeasti koulutettujen ja hyvin ansaitsevien vanhempien lapset, joilla voi katsoa olleen taloudellisia resursseja erilaisten harrastusten harrastamiseen. Painotetun opetuksen voikin lähtökohtaisesti katsoa olevan luonteeltaan eriarvoistavaa politiikka. Painotetun opetuksen luokat näyttäisivät olevan eräs suomalaisen kouluvalinnan keskeisimmistä ja ainutlaatuisimmista piirteistä ja toimivan mekanismina, jonka avulla kouluvalinta käytännössä toteutuu. Luokkien voi katsoa vakiinnuttaneen paikkansa suurissa, kouluvalintamahdollisuuden perheille antavissa kaupungeissa ja esimerkiksi Turussa lähes puolet yläkoululaisista käy painotetun opetuksen luokkaa (Seppänen, Rinne, Sairanen 2012, 29–30). Seppäsen, Rinteen ja Riipisen (2012, 241) mukaan painotetun opetuksen luokkien voidaan nähdä uhkaavan yhtenäisen peruskoulujärjestelmämme yhtenäisyyttä ja sitä kautta koulutuksen tuottamaa sosiaalista koheesiota.

Yleisopetuksen valitsemisessa omassa lähikoulussa tai muualla, korostui kavereiden merkitys valinnalle. Toisin kuin painotetun opetuksen valinneiden valintaperusteluissa, yleisopetuksen valinneiden perheiden perusteluissa lapsen mielipide valintaprosessissa yhdistyi vahvasti siihen, että kaverit olivat hakeneet samaan kouluun. Kavereiden merkitys näkyi niin lähikoulun kuin kaukaisemman koulun valinneiden perusteluissa, mikä on jokseenkin yllättävää. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Jokinen 2000, 22–24; Metso 2004, 162; Seppänen 2006, 196–197) kavereiden merkitys kouluvalintaan on korostunut erityisesti lähikoulun valinneilla ja voisi ajatella, ettei kavereiden vaikutus näkyisi muuhun kuin lähikouluun hakeneiden perusteluissa. Vaikuttaisikin siltä, että eri alueilla syntyy erilaisia toimintamalleja sen suhteen, mennäänkö omaan lähikouluun vai haetaanko koulupaikkaa kauempaa. Joillakin alueilla lähikoulua kauemmas haetaan koko

kaveriporukan voimin. Vincent (2001, 354) selittää kouluvalinnan paikallisia eroja sanoen, että eri alueilla syntyy erilaisia toimintamalleja ja käsityksiä siitä, minkälaisia valintoja on mahdollista ja oikeutettua tehdä.

Alueellisiin toiminnanmalleihin vaikuttaa vahvasti se, minkälaisia kouluja alueella sijaitsee ja minkälaisen vaikutelman perheet ovat niistä muodostaneet. Omassa tutkimuksessani lähikoulu valittiin, mikäli koulu koettiin hyväksi tai riittävän hyväksi (vrt. Reay ym. 2008, 252). Lähikoulun valinneille perheille koulun läheisyys ja lyhyt koulumatka olivat tärkeitä valintaan vaikuttaneita tekijöitä, mutta tärkeää oli myös, että koulusta saatu vaikutelma oli hyvä. Jos lähikoulua ei koettu hyväksi, valittiin kaukaisempi, hyvämaineisempi koulu. Aineistossani lähikouluaan kaukaisemman koulun ilman painotetun opetuksen perustetta valinneet perheet perustelivatkin usein tekemäänsä valintaa valitun koulun hyvällä maineella ja vastaavasti lähikoulusta saadulla huonolla vaikutelmalla.

Kaiken kaikkiaan lähikouluaan kaukaisemman koulun ilman painotetun opetuksen perustetta valinneet perheet osoittautuivat tutkimuksellisesti mielenkiintoiseksi ryhmäksi. Vanhempien koulutus- ja tulotietojen mukaan tarkasteltuna ryhmä muistuttaa lähikoulun valinneita perheitä ja matalasti koulutettuja vanhempia oli odotettua enemmän. Koulutuksellisten asenteiden suhteen ryhmä erottui muunlaisen valinnan tehneistä perheistä ja asenteet vaikuttivat osin ristiriitaisilta tehtyyn valintaan nähden. Muun kuin lähikoulunsa valinneet kannattivat muita enemmän yhtenäistä peruskoulua,²⁴ mikä on yllättävää perheiden tekemään kouluvalintaan nähden. Voisi kuvitella, että perheet, jotka ovat tarttuneet valinnanmahdollisuuteen valitsemalla muun kuin lähikoulunsa, eivät kannattaisi yhtenäiskoulujärjestelmää, jossa yläkouluvalinta ei ole mahdollista.²⁵ Koulupaikan osoittamiseen liittyvien käytänteiden osalta ryhmän asenteet olivat loogisia tehtyyn valintaan nähden ja perheet kannattivat kouluvalintoja lähes yhtä paljon kuin painotetun opetuksen muussa kuin lähikoulussaan valinneet perheet.²⁶ Muuhun kuin lähikouluunsa hakeneet perheet vaikuttaisivatkin olevan perheitä, jotka kenties lähtökohtaisesti olisivat valinneet oman lähikoulunsa, mutta ovat erinäisistä syistä

²⁴ Ero tilastollisesti merkitsevä painotetun opetuksen muussa kuin lähikoulussaan valinneisiin perheisiin.

²⁵ On mahdollista, että yhtenäiskoulujärjestelmää koskevien asenteiden osalta tulos selittyy sillä, etteivät vanhemmat ole ymmärtäneet, mitä yhtenäiskoululla tarkoitetaan. Yhtenäiskoulua koskevat väittämät sisälsivät paljon ”en osaa sanoa”- vastauksia, mikä viittaisi siihen, että yhtenäiskoulun käsite on monille tuntematon (ks. luku 9.1.1).

²⁶ Ero muihin ryhmiin ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä.

päätyneet hakemaan muualle. Tämä näkyy perheiden koulutusta koskevien asenteiden ja valinnan välisenä ristiriitaisuutena. Yhtäältä perheet kannattavat perinteistä, kaikille yhtäläistä koulutusjärjestelmää, jossa opetus on kaikille samanlaista, koulut ovat tasalaatuisia, eikä kouluvalinnalle ei ole tarvetta, toisaalta oman valintansa myötä perheiden voi katsoa edistävän uusliberalistisen markkinamallin mukaista koulutusjärjestelmää, jossa kouluvalinnalla on keskeinen sija. Kyseisen ryhmän kouluvalinnan tarkastelu osoittaa, kuinka monimutkaisesta ilmiöstä kouluvalinnassa on kyse. Koulutuksellisten asenteiden ja valinnan välisten yhteyksien analysointi vaatiikin lisätutkimusta, jotta perheiden valintoja voitaisiin ymmärtää paremmin.

Kunnan kouluvalintaa koskevat linjaukset luovat perheille avautuvan kouluvalintatilan, joka voi joko mahdollistaa (avoin tila) tai rajoittaa valintoja (suljettu tila) (Varjo & Kalalahti 2011). Kunnan viralliset oppilaaksioton kriteerit eivät kuitenkaan aina kerro sitä, miten koulupaikka käytännössä määräytyy. Esimerkiksi Espoossa kouluvalinta on virallisissa oppilaaksioton kriteereissä mahdollistettu ja koulutoivetta kysytään kaikilta yläkouluun ilmoittautumisen yhteydessä (Espoon kaupunki 2011, 8). Käytännössä toiveen merkitys on kuitenkin vähäinen koulupaikkaa osoitettaessa ja merkittävimpiä tekijöitä koulupaikan osoittamisessa ovat koulumatka ja painotettuun opetukseen hakeminen (Koivisto 2008). Kunnallisten kouluvalintatilojen voidaankin ajatella koostuvan ikään kuin kahdesta tasosta. Virallinen taso muodostuu kunnan julkilausumista oppilaaksioton kriteereistä, jotka määrittelevät, minkälainen mahdollisuus kouluvalintaan perheille annetaan. Virallisen tason ohella kunnallinen kouluvalintatila sisältää kuitenkin myös epävirallisen tason, jolla oppilaaksiottoa käytännössä toteutetaan ja määritellään, kuka mihinkin kouluun pääsee.

Tutkimukseni perusteella perheiden välillä voidaan nähdä eroja siinä, kuinka hyvin perheet ovat tietoisia näistä oppilaaksioton eri tasoista. Erojen myötä perheitä voidaan jaotella Gewirtzin ym. (1995, 25–45) esittämän valitsijatyypittelyn mukaisesti ”taitaviin” ja ”taitamattomiin” valitsijoihin. Aineistossani korkeasti koulutetut ”taitavat” valitsijat vaikuttivat näkevän sekä virallisen että epävirallisen tason käytännöt ja osasivat turvata lapsensa pääsyn haluamaansa kouluun valitsemalla painotetun opetuksen. Vastaavasti ”taitamattomat” vanhemmat, jotka eivät omanneet tietoa koulupaikan osoittamisen epävirallisen tason käytännöistä, tyytyivät ainoastaan esittämään lähikoulutoiveen.

Paikallisen kouluvalintatilan eri tasot tulevat näkyviksi, kun vertaillaan perheiden tekemiä kouluvalintoja eri kunnissa. Espoon naapurikunnassa Vantaalla, missä kouluvalinta on rajattua ja mahdollista ainoastaan muutaman painotetun opetuksen ryhmän kautta, valtaosa vanhemmista ei tee kouluvalintaa. Kuitenkin ”taitavat valitsijat”, jotka näkevät kouluvalinnan epävirallisen tason ja tietävät näin ”valintapolitiikan porsaanreiät” tekevät Vantaallakin aktiivisia kouluvalintoja (Poikolainen 2011).

Tutkimusprosessini aikana olen paljon pohtinut kysymystä siitä, mihin kouluvalintojen käyttö perusopetuksen oppilaaksiotossa johtaa. Olen miettinyt, voiko valinta toimia oppilaaksioton periaatteena ilman, että se synnyttäisi eriarvoisuutta ja koulujen eriytymistä. Kouluvalintatutkimukset kertovat melko yksiselitteisesti kouluvalintapolitiikkaan liittyvästä eriarvoistumisesta ja Suomessakin on jo merkkejä koulujen eriytymisestä isoissa kaupungeissa, joissa valintaa on 1990-luvulta lähtien käytetty (ks. esim. Seppänen, Rinne, Riipinen 2012; Bernelius 2011). Iso kysymys on, voiko eriytymistä enää pysäyttää sen pyörähdettyä käyntiin. Perheiden kouluvalintoihin vaikuttavat paljon koulusta saatu vaikutelma ja erilaiset koulun maineeseen liittyvät huhupuheet. Toistaiseksi Suomessa ei ole ollut konkreettista syytä huolestua ”huonoon” kouluun joutumisesta, sillä suomalaiset koulut ovat oppimistuloksiltaan maailman parhaimpia ja koulujen väliset erot kansainvälisesti verrattuna pieniä (Sulkunen ym. 2010). Silti myös Suomessa kouluja valitaan vahvasti niiden maineen perusteella (Kosunen (käsikirjoitus)). Vaikka tämänkaltaisen valitsemisen voi katsoa olevan Suomessa vielä vähäistä ja paikallista, voidaan sen katsoa lisääntyvän, mikäli koulujen eriytymiskehitys jatkuu. Koulujen eriytyessä eriytyvät myös kouluihin liitetyt maineet ja perheiden tarve ja halu tehdä kouluvalintoja kasvaa.

Olen myös pohtinut sitä, kenellä vastuu eriarvoistumisesta on, mikäli kouluvalinta sallitaan. Kouluvalintaa koskevaa kirjallisuutta lukiessani olen kokenut, että vanhempia valintojen tekijöinä syyllistetään ja välillä on tuntunut, että vastuu eriarvoistavan politiikan seurauksista olisi yksin vanhempien. Tutkimusprosessini aikana olen konkreettisesti kohdannut kirjoista lukemani eettisen ristiriidan yleisen tasa-arvon kannattamisen ja oman lapsen edun tavoittelemisen välillä tutkiessani aihetta pro gradussani ja toiminut toisaalla vanhemman roolissa suunnitellen lapseni tulevaa koulutietä. Vanhemman positioista käsin on helppo todeta, etten jättäisi valintaa käyttämättä, mikäli pelko ”huonoon” kouluun

joutumisesta olisi aiheellista. Samalla kuitenkin toivon, niin vanhempana kuin tutkijanakin, ettei pelkoni tule koskaan aiheelliseksi.

LÄHTEET

- Adler, M., Petch, A. & Tweedie, J. 1989. Parental choice and educational policy. Edinburgh University Press.
- Adnett, N. & Davies, P. 2000. Competition and curriculum diversity in local schooling markets: theory and evidence. *Journal of Education Policy* 15 (2), 157–167.
- Ahonen, S. 1999. Miten käy lähikoululle markkinoilla? Uusliberalistisen koulutuspolitiikan tarkastelua. *Tiedepolitiikka* 2/1999, 43–50.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua? Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 1, 155–184.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Ball, S., Bowe, R. & Gewirtz S. 1995. Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review* 43 (1), 52–78.
- Ball, S.J. & Vincent, C. 1998. I heard it on the Grapevine: “hot” knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education* 19 (3), 377–400.
- Ball, S.J. 2003. Social Justice in the Head: are we all libertarians now? Teoksessa C. Vincent (toim.) *Social justice, Education and Identity*. London: RoutledgeFalmer, 30–50.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen erityymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 479–493.
- Bowe, R., Ball, S.J. & Gewirtz, S. 1994. Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching “parental choice”. *British Journal of Sociology of Education* 15 (2), 63–78.
- Brown, P. 1990. The “Third Wave”: Education and the Ideology of Parentocracy. *British Journal of Sociology of Education* 11 (1), 65–85.
- Carmines, E.G. & Zeller, R.A. 1979. Reliability and Validity Assesment. Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-001. Beverly Hills and London: Sage Publications.

- Chubb, J.E. & Moe T.M. 1990. Politics, Markets & America's schools. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Comrey, A.L. & Lee, H. B. 1992. A first course in factor analysis. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Cookson, P. W. Jr. 1992. The ideology of consumerism and the coming deregulation of the public school system. Journal of education policy 7 (3), 301–311.
- Davies, S. & Aurini, J. 2008. School Choice as Concerted Cultivation: the Case of Canada. Teoksessa M. Forsey, S. Davies & G. Walford. (toim.) The Globalisation of School Choice? Cambridge University Press.
- Erola, J. 2011. Johdanto. Teoksessa J. Erola (toim.) Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 19–26.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Espoon kaupunki. 2009a. Perusopetuksen oppilaaksiottoa koskevat linjaukset. Suomenkielinen opetuslautakunta. Viitattu 29.7.2012. Osoitteessa: <http://espoo05.hosting.documenta.fi/kokous/2011200300-5-1.PDF>
- Espoon kaupunki. 2009b. Espoon kaupungin hyvinvointikertomus 2009. Konserniesikunta. Kehittämisen ja tutkimusyksikkö. Viitattu 29.7.2012. Osoitteessa: http://www.espoo.fi/fi-FI/Espoon_kaupunki/Tietoa_Espoosta/Tilastot_ja_tutkimukset/Hyvinvointi/Espoon_kaupungin_hyvinvointikertomus_2009
- Espoon kaupunki. 2011. Yläkoululaisen opas 2012–2013. Suomenkielisen opetuksen tulosyksikkö. Osoitteessa: http://www.espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ja_koulutus/Perusopetus/Opetuksen_kehittaminen/Oppaat_ja_esitteet
- Espoon kaupunki. 2012. Tietoa Espoosta. Julkaistu 12.1.2012. Viitattu 29.7.2012. Osoitteessa: http://www.espoo.fi/fi-FI/Espoon_kaupunki/Tietoa_Espoosta
- Friedman, M. & Friedman, R. 1982. Vapaus valita. Helsinki: Otava. (Alkup.1979 Free to Choose. London: Penguin.)
- Gassen, G.R. 2011. Eetvartti IV neljännes 2010. Espoon toimintaympäristökatsaus. Konserniesikunta: Kehittäminen ja tutkimusyksikkö. Julkaistu 1.3.2011. Viitattu 26.4.2011. Osoitteessa: <http://www.espoo.fi/default.asp?path=1;28;11894;37617;73021;74776;121877>
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. 1993. Values and Ethics in the Education Market Place: the case of Northwark Park. International Studies in Sociology of Education 3 (2), 233–254.

- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Hair, J.F., Andersson, R.E. Tatham, R.L. & Black, W.C. 1998. *Multivariate Data Analysis*. 5th edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Hayek, F.A. 1998. Kohtalokas ylimieli. Jyväskylä: Gummerus. (Alkup. 1988. *The fatal conceit – the Errors of Socialism*.)
- Heikkilä, T. 2008. *Tilastollinen tutkimus*. 7. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Heiskala, R. & Luhtakallio, E. 2006. Johdanto: Suunnittelutaloudesta kilpailukyky-yhteiskuntaan? Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) *Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus, 7–13.
- Helsingin Sanomat 10.1.2011. Kolmannes rajoittaisi kouluissa maahanmuuttajien osuutta.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 1 (35), 55–65.
- Hirvenoja, P. 1997. Miksi mennään merta edemmäs kouluun? Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen kouluksi valittiin jokin muu kuin lähikoulu Helsingissä vuonna 1997 verrattuna edellisvuosiin. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B16.
- Honkanen, M. 2012. Koulupiireistä oppilasalueisiin – kohti joustavampaa oppilasverkkoa. Tapaustutkimus Espoon kouluverkon muutoksista koulupiireistä luopumisen myötä. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Jakku-Sihvonen, R. 2009. Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa K. Nyyslä & R. Jakkku-Sihvonen (toim.) *Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta*. Helsinki: Opetushallitus, 25–37.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2007. Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Nykypolven kokemuksia tasa-arvosta. Helsinki: Kirjapaja.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 9–20.
- Jokinen, K. 2000. Läheltä – vai kaukaa? Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen koulu valittiin Helsingissä vuonna 2000. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B20.
- Kainz, A. & Aikens, N. 2007. Governing the Family through Education: A Genealogy on the Home/School Relation. *Equity & Excellence in Education* 40, 301–310.

- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kaiser, H.F. 1970. A Second-Generation Little Jiffy. *Psychometrika* 35, 401–415.
- Kim, J.O. & Mueller, C.W. 1978. Factor analysis. Statistical Methods and Practical Issues. Sage university paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences, series 14. Beverly Hills and London: Sage Publication.
- Koivisto, O. 2008. Kouluvalinta vai koulun valinta? Oppilaiden valikoituminen yläkouluihin Espoossa keväällä 2006. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kolbe, L. 2011. Esipuhe: Luokat, myytit ja suuri kansallinen kertomus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus
- Kosama, T. 2007. Espoon asuntoraportti 2007. Raportteja Espoosta 2/2007. Espoon kaupungin kehittämis – ja tutkimusryhmä. Espoon kaupungin painatuskeskus.
- Koskinen, P. 1994. Miksi ruoho on vihreämpää naapurikoulun pihalla? Tutkimus syistä, joiden perusteella yläasteen koulu valittiin. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B9.
- Kosunen, S. (käsikirjoitus) Schools' Reputation and Parental Logics of Action in Urban School Choice Space in Finland.
- Kosunen, S. 2012. “Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti” – keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus* 43 (1), 7–19.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Gaudeamus.
- Lareau, A. 2002. Invisible Inequality: social class and childbearing in black families and white families. *American Sociological Review* 67 (5), 747–776.
- Lauder, H., Hughes, D., Watson, S. , Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McGlinn, J. & Hamlin, J. 1999. Trading in the Futures: Why Markets in Education Don't Work. Buckingham: Open University Press.
- Le Grand, J. & Bartlett, W. 1993. Quasi-markets and social policy. Basingstoke:McMillan.
- Leppävuori, S.-L. 1999. Peruskoulun valinnaisuus – oppilaan etu vai yhteinen hyöty? Valinnan perusteiden tarkastelua sekä oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksia peruskoulun valinnaisuudesta. Tampereen yliopisto.
- Leskinen, E. & Kuusinen, J. 1991. Faktorianalyysin käytöstä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 22 (4), 289–297.

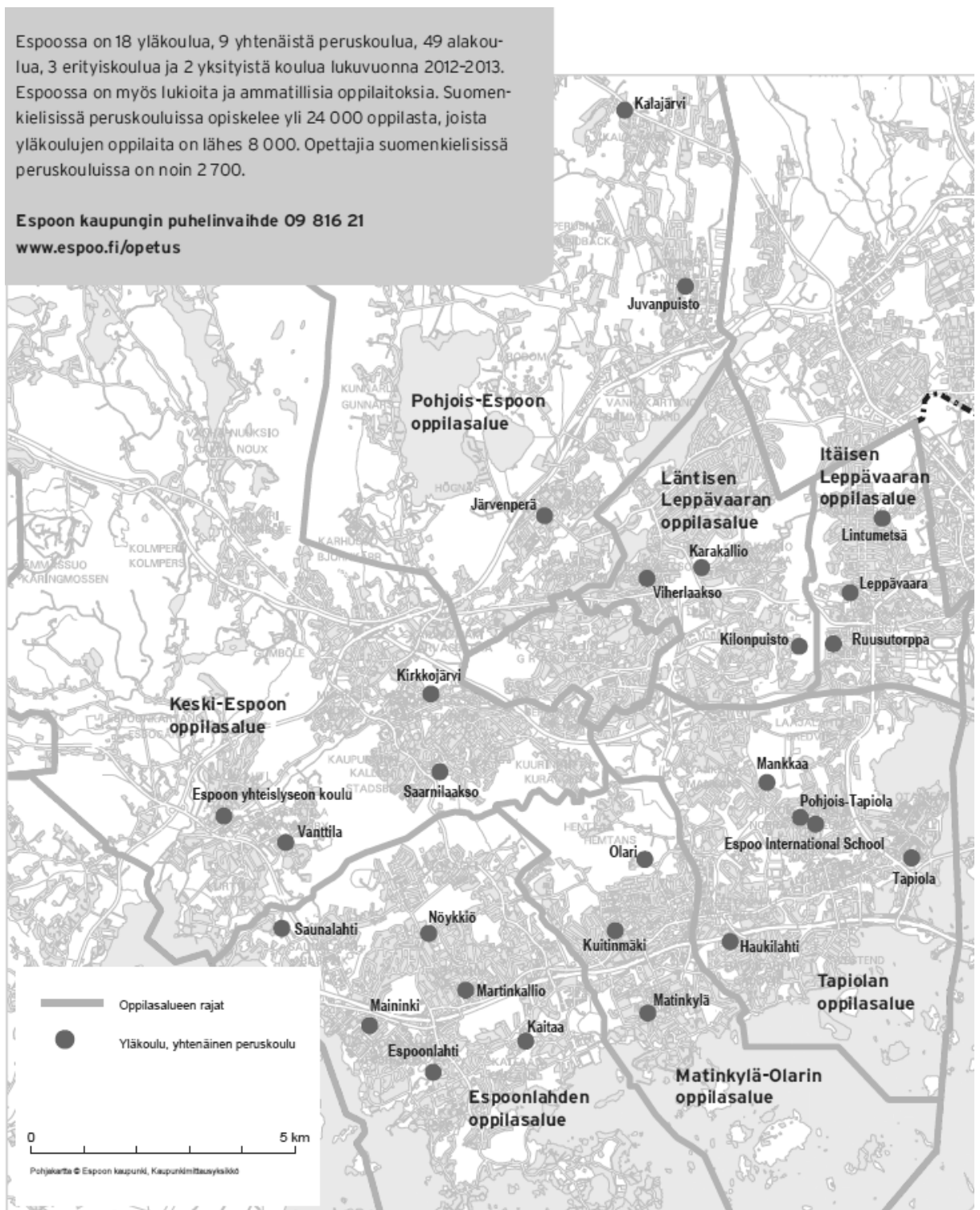
- Lintunen, P. & Österholm, E. 2010. Eetvartti I neljännes 2010. Espoon toimintaympäristökatsaus. Konserniesikunta: Kehittämis – ja tutkimusyksikkö.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3.laitos, 2.korjattu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Painosalama.
- Naidoo, R. & Jamieson, I. 2005. Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of education policy* 20 (3), 267–281.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 2011. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Oria, A., Cardini, A., Ball, S., Stamou, E., Kolokitha, M., Vertigan, S. & Flores- Moreno, C. 2007. Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice. *Journal of educational Policy* 22 (1), 91–105.
- Perusopetuslaki 1998. (Annettu Helsingissä) Viitattu 10.8.2012. Osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Poikolainen, J. 2011. “Miksi valita jo peruskouluvaiheessa?” – Vanhempien kouluvalintastrategiat. *Kasvatus* 42 (2), 131–143.
- Räsänen, P., Antila, A.H. & Melin, H. 2005. Johdanto. Tutkimus menetelmien pyörteissä. Teoksessa P. Räsänen, A.H. Antila & H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–14.
- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. 2009. Parents`Participation in Their Child`s Schooling. *Scandinavian Journal of Educational* 53 (3), 277–293
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Raveaud, M. & van Zanten, A. 2007. Choosing the local school: middle class parents`values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy* 22 (1), 107–124.

- Reay, D. & Ball, S.J. 1998. "Making their Minds Up": family dynamics of school choice. *British educational Research Journal* 24 (4), 431–448.
- Reay, D. & Lucey, H. 2000. Children, School Choice and Social Differences. *Educational Studies* 26 (1), 83–100.
- Reay, D. 2001. Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy* 16 (4), 333–346.
- Reay, D., Crozier, G., James, D., Hollingworth, S., Williams, K., Jamieson F. & Beedell, P. 2008. Re-invigorating democracy? White middle-class identities and comprehensive schooling. *Sociological Review* 56 (2), 238–255.
- Rinne, R. 2000. The Globalisation of Education: The Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review* 52 (2), 131–142.
- Robinson, J.P., Shaver P.R. & Wrightsman, L.S. 1991. Criteria for Scale Selection and Evaluation. Teoksessa J.P. Robinson, P.R. Shaver & L.S. Wrightsman (toim.) *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego, California: Academic Press.
- Seppänen, P. 2004. Suomalaiskaupunkien ”eletyt koulumarkkinat” kansainvälisessä valossa. *Kasvatus* 35 (3), 268–304.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa - suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 26. Turku: Painosalama.
- Seppänen, P. Rinne, R. & Riipinen, P. 2012. Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema – Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43 (3), 226–243.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Simola, H. 2004. Kohti kolmannen tasavallan koulupolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsinki: Hakapaino, 115–138.
- Simola, H. 2005. Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (2), 179–187.
- Simola, H., Varjo J. & Rinne, R. 2010. Vasten valtavirtaa – kontingenssi, polkuriippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityksessä. *Hallinnon tutkimus* 29 (4), 285–302.

- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K. Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:21.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. 2007. Using Multivariate Statistics. Pearson International Edition. 5th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Töttö, P. 1999. Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. 2. painos. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 41. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 13–17.
- van Zanten, A. 2003. Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education* 13 (2), 107–123.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu* 49 (4), 8-25.
- Varjo, J. 2011. Koulupiirien valtiollinen regulaatio/deregulaatio koulutuksen ohjausmekanismeina. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 79–113.
- Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Vincent, C. & Ball, S.J. & Kemp. 2004. The social geography of childcare: making up a middle-class child. *British Journal of Sociology of Education* 25 (2), 229–244.
- Vincent, C. 2001. Social class and parental agency. *Journal of Education Policy* 16 (4), 347–364.
- Whitty, G. & Power, S. 2002. Devolution and Choice in Three Countries. Teoksessa G. Whitty (toim.) Making Sense of Education Policy. *Studies in the Sociology and Politics of Education*. London: Paul Chapman Publishing, 46–63.
- Ylönen, A. 2009. Specialisation within the Finnish comprehensive school system. Reasons and outcomes for equity and equality of opportunity. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Muller.

LIITTEET

LIITE 1. Kartta Espoon oppilaaksiottoalueista



Lähde: Espoon kaupunki 2011. Yläkoululaisen opas – Lukuvuosi 2012–2013.

LIITE 2. Kyselylomake (paperiversio)¹

Hyvä 6. luokkalaisen oppilaan huoltaja

Helsingin ja Turun yliopistoissa on käynnissä tutkimushanke, jossa kartoitetaan vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia yläkouluun siirtymisestä sekä kouluvalinnoista. Haluamme saavuttaa monipuolisen kuvan vanhempien näkemyksistä ja toivomme siksi mahdollisimman monen espoolaisen kuudesluokkalaisen vanhemman osallistuvan tutkimukseemme. Pyydämme Sinua osallistumaan tutkimukseen vastaamalla kyselyyn 13.12.–22.12.2010 välisenä aikana. Lomakkeen täyttäminen vie noin 15 minuuttia. Aiomme myös haastatella vanhempia kevään 2011 aikana. Jos haluat osallistua haastatteluun, voit jättää yhteystietosi lomakkeen lopussa.

TÄHÄN LINKKI E-LOMAKKEELLE



Tutkimuksemme *Vanhemmat ja kouluvalinta – Perheiden koulutusstrategiat, eriarvoistuminen ja paikalliset koulupolitiikat suomalaisessa ja chileläisessä peruskoulussa* on Suomen Akatemian rahoittama ja Helsingin yliopistossa sitä johtaa professori Hannu Simola.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Antamasi tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia eikä vastaajia voida tunnistaa vastausten perusteella. **Helsingin yliopiston E-lomake-järjestelmä käyttää aina suojattua verkkoyhteyttä.** Suojaus varmistaa, että kaikki tieto, mikä siirtyy verkossa E-lomakkeen palvelimen ja käyttäjän koneen välillä, liikkuu turvallisesti salatussa muodossa. Vain tutkimushankkeen työntekijät näkevät kyselyn vastaukset. Esimerkiksi opetusviranomaisilla ja kouluilla ei ole pääsyä tietoihin. Tämän viestin ja kyselylomakkeen ovat laatineet tutkimushankkeen työntekijät. Koska tutkimushankkeella ei ole mahdollisuutta kerätä vanhempien sähköpostiosoitteita, viesti tutkimuksesta on lähetetty Sinulle Espoon sivistystoimen toimesta.

Lämpimät kiitokset vastaamisesta, jokainen vastaus on meille arvokas!

TÄHÄN ESPOON SIVISTYSTOIMEN VIESTI

Lisätietoja tutkimuksesta antavat

Jaana Poikolainen tutkija 	Hannu Simola professori 
---	--

¹ Varsinainen kysely on e-lomakkeen muodossa, jossa esitystapa huomattavasti tiiviimpi.

OSA I KOULUVALINNAT

1. Vastaa on lapsen ☐ äiti ☐ isä ☐ huoltajat yhdessä ☐ muu huoltaja

Seuraavassa sinua pyydetään vastaamaan kouluvalintaan ja painotettuun opetukseen liittyviin kysymyksiin.

Valinnat ennen alakoulua ja sen aikana

2. Lapsen koulu 1. ja 6. luokalla

2.a) Missä koulussa nyt 6. luokalla oleva lapsesi aloitti peruskoulun **1. luokan?** (verkkolomakkeessa näkyvissä kaikki vaihtoehdot pudotusvalikossa esim. Kaitaan koulu, Leppävaaran koulu jne.)

2.b) Millä perusteilla hän päätyi juuri tähän kouluun

☐ kouluviranomaiset osoittivat lähikoulun

☐ valitsimme tämän koulun koska (täydennä alle) _____

2.c) Missä alakoulussa lapsesi opiskelee tällä hetkellä? (verkkolomakkeelle näkyviin kaikki vaihtoehdot, esim. Jupperin koulu, Lintuvaaran koulu jne.) _____

3. a) Mitä pakollista kieltä lapsenne on opiskellut alkaen 3. luokalta (A1-kieli) ☐ englanti ☐ ranska ☐ ruotsi

(kielikylpy) ☐ saksa

3. b) Mitä vapaaehtoista kieltä lapsenne on opiskellut alkaen 4. luokalta (A2-kieli) ☐ englanti ☐ ranska ☐ ruotsi

☐ saksa ☐ venäjä

4. a) Onko lapsenne käynyt jotain painotetun opetuksen luokkaa, joka aloitetaan **1. luokalta**

☐ kyllä (täydennä valinta seuraavista vaihtoehdoista) ☐ ei

☐ ruotsin kielen kielikylpyopetus ☐ kaksikielinen opetus (suomi-englanti) ☐ englanninkielinen opetus

☐ montessoriopetusta ☐ steineropetusta ☐ kristillistä opetusta

☐ muu, mikä _____

4. b) Onko lapsenne käynyt jotain painotetun opetuksen luokkaa, joka aloitetaan **3. luokalta**

☐ kyllä (valitse painotus seuraavasta) ☐ ei

☐ musiikki ☐ liikunta ☐ matemaattis-luonnon-tieteelliset aineet ☐ muu, mikä _____

Yläkouluun siirtyminen ja kouluvalinnat

5. a) Mistä koulusta haitte lapsellenne yläkoulupaikkaa? _____ (vastaa myös kohtaan 5b.)

☐ emme hakenneet

5.b) Millä perusteilla päädyitte valitsemaan kouluun?

5. c) Kuinka pitkä matka kotoanne on valitsemaan kouluun? 7. luokan kouluun on _____ km.

6. Mikä koulu sijaitsee lähinnä lapsen asuinpaikkaa? _____

7. a) Jatkaako lapsenne samassa aiemmin aloitetussa painotetussa opetuksessa 7. luokalla?

☐ kyllä ☐ ei ☐ ei vielä tietoa

7. b) Haitteko lapselle paikkaa sellaiselle painotetun opetuksen luokalle, jolla hän ei ole ollut ennen 7. luokkaa

☐ kyllä (valitse painotus seuraavista) ☐ ei

☐ kaksikielinen opetus (suomi-englanti) ☐ ruotsi kielen kielikylpyopetus ☐ matemaattis-luonnontieteellinen

☐ kuvataide ☐ musiikki ☐ liikunta ☐ ilmaisutaito ☐ muu mikä _____

7. c) Osallistuiko lapsi tai onko hän menossa pääsykokeisiin/soveltuvuustestiin 7. luokalle siirryttäessä?

☐ kyllä (vastaa myös seuraavaan) ☐ ei

Jos osallistui tai osallistuu, niin minkä koulun kokeisiin tai soveltuvuustestiin?

8. Millä perusteilla päädyitte hakemaan lapsellenne painotettua opetusta?

9. Miten päätös kouluvalinnoista on syntynyt perheessänne?

10. Millainen merkitys kouluvalinnoilla on mielestäsi lapsesi tulevaisuuden kannalta?

Kodin ja koulun yhteistyö

	En juuri koskaan	Melko harvoin	Melko usein	Aina	En osaa sanoa
11. Osallistun lapseni vanhempainiltoihin	1	2	3	4	5
12. Osallistun vanhempainyhdistyksen ja/tai luokkatoimikunnan työskentelyyn	1	2	3	4	5
13. Mistä olet saanut tietoa yläkouluvaihtoehtoista (voit valita useamman) <input type="checkbox"/> yläkoululaisen oppaasta					
<input type="checkbox"/> koulujen tiedotustilaisuuksista <input type="checkbox"/> koulujen www-sivuilta <input type="checkbox"/> opettajalta <input type="checkbox"/> lapselta					
<input type="checkbox"/> lapsen luokkatovereiden vanhemmilta <input type="checkbox"/> lapsen sisaruksilta <input type="checkbox"/> ystäviltäni <input type="checkbox"/> työkavereiltani					
<input type="checkbox"/> sukulaisilta <input type="checkbox"/> muualta, mistä? _____					
14. Miten tyytyväinen olet yläkoulun valintamahdollisuuksiin Espoossa?					
<input type="checkbox"/> Täysin tyytymätön	<input type="checkbox"/> Jokseenkin tyytymätön	<input type="checkbox"/> Jokseenkin tyytyväinen	<input type="checkbox"/> Täysin tyytyväinen	<input type="checkbox"/> En osaa sanoa	
15. Mitä mieltä olette mahdollisuuksista valita lapsenne yläkoulun Espoossa?					

OSA II KÄSITYKSET KOULUVALINTAAN JA KOULUNKÄYNTIIN LIITTYVISTÄ TEKIJÖISTÄ

16. Perheet valitsevat lapsensa koulun monin eri tavoin. Seuraavaksi sinua pyydetään ottamaan kantaa kouluvalintaa ja koulunkäyntiä koskeviin väittämiin. Arvioi asteikolla 1-4, kuinka paljon samaa mieltä olet väittämän kanssa.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
16.a) Harrastukset ja kouluvalinta					
a) Valitsin koulun lapsen harrastusmatkojen/aikojen perusteella	1	2	3	4	5
b) Olen kannustanut lastani valitsemaan koulunkäyntiä tukevan harrastuksen	1	2	3	4	5
c) Lapseni harrastukset eivät ole vaikuttaneet kouluvalintaan	1	2	3	4	5
d) Harrastukset kuuluvat lapsen vapaa-aikaan ja siksi ne on syytä pitää koulunkäynnistä erillään	1	2	3	4	5
e) Lapseni harrastukset tukevat koulussa oppimista	1	2	3	4	5

16.b) Mitä lapsesi harrastaa säännöllisesti (useina päivinä viikossa) vapaa-aikanaan (esim. lukee kirjoja, soittaa jotain soitinta, harrastaa urheilua urheiluseurassa, pelaa tietokoneella)?

16.c) Kouluvalintaan liittyvät näkemykset. Arvioi asteikolla 1-4, kuinka paljon samaa mieltä olet väittämän kanssa.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
a) Espoon yläkoulut ovat tasalaatuisia, joten ei ole merkitystä minkä koulun valitsen lapselleni	1	2	3	4	5
b) Peruskoulujen toimintaa olisi hyvä tukea vanhemmilta kerättävillä lukukausimaksuilla	1	2	3	4	5
c) Voin tarvittaessa ostaa lapseni opiskelua tukevaa materiaalia, esimerkiksi kirjoja	1	2	3	4	5
d) Koulujen painotuksia oli vaikea vertailla kouluvalintoja tehdessäni	1	2	3	4	5
e) Lapseni on valinnut yläkoulunsa itsenäisesti	1	2	3	4	5
f) Lapseni opettajalla oli suuri vaikutus yläkouluvalintaan	1	2	3	4	5
g) Saan ammattini kautta tietoa joka auttaa minua tekemään lapseni kouluvalintoja	1	2	3	4	5
h) Voin tarvittaessa kustantaa lapseni koulumatkat	1	2	3	4	5
i) Kouluista oli liian vaikea saada tietoja jotka olisivat auttaneet kouluvalinnassa	1	2	3	4	5
j) Keskustelen lasteni kouluvalinnoista koulutusalalla työskentelevien tuttavieni kanssa	1	2	3	4	5
k) Yläkouluvalintaan eivät vaikuta mahdolliset ylimääräiset kustannukset kuten leirikoulu	1	2	3	4	5
l) Koulutuksestani on hyötyä valitessani lapseni koulun	1	2	3	4	5
m) Lapseni kohdalla kouluvalinnat ovat olleet samankaltaisia kuin tuttavillani / ystävilläni	1	2	3	4	5
n) Kouluvalintaan vaikutti pääasiassa se, että lapseni kaverit ovat menossa samaan kouluun	1	2	3	4	5
o) Olen keskustellut kouluvalinnasta lapseni opettajan kanssa	1	2	3	4	5
p) Olen keskustellut kouluvalinnoista lapseni kavereiden vanhempien kanssa	1	2	3	4	5
q) Olen saanut rehtorilta tietoa kouluvalinnoista	1	2	3	4	5

OSA III NÄKEMYKSET OMAN LAPSEN PERUSOPETUSJÄRJESTELYISTÄ

17. Seuraavaksi kysytään näkemyksiäsi niistä asioista, joilla on mahdollisesti sinun mielestäsi merkitystä peruskoulutusta ajatellen. Arvioi asteikolla 1-4, kuinka paljon samaa tai eri mieltä olet väittämän kanssa. **Vastaathan ajatellen nimenomaan omaa lastasi.**

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	
a) Perheeni tulee saada valita vapaasti lapsen yläkoulu		1	2	3	4	5
b) Peruskoulun suorittaminen on lapseni velvollisuus		1	2	3	4	5
c) On hyvä, että lapseni opiskelee monikulttuurisessa luokassa		1	2	3	4	5
d) Peruskoulut eivät ole opetuksen suhteen tasalaatuisia, joten koulu täytyy saada valita itse		1	2	3	4	5
e) Pidän tärkeänä sitä, että lapseni saa juuri hänen tarpeidensa mukaista opetusta		1	2	3	4	5
f) Jos lapseni luokkakavereilla on oppimisongelmia, heitä on paras opettaa eri luokassa		1	2	3	4	5
g) Haluaisin lapseni käyvän yhtenäistä peruskoulua (koulussa luokat 1-9)		1	2	3	4	5
h) Pidän hyvänä sitä, että lapseni luokalla on kotitaustaltaan erilaisia oppilaita		1	2	3	4	5
i) Erilaista tukea tarvitsevia oppilaita tulee tukea heidän omassa kotiluokassaan		1	2	3	4	5
j) Lähikoulu on lapselleni riittävän hyvä		1	2	3	4	5
k) Olen valmis maksamaan lapseni peruskoulutuksesta, jotta se olisi korkealaatuisia		1	2	3	4	5
l) Lapseni yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on tärkeää opetuksessa		1	2	3	4	5
m) Lapseni hyötyy siitä, että luokassa on samankaltaisesti menestyviä oppilaita kuin hän.		1	2	3	4	5
n) Peruskouluvalintaa merkittävämpää on, että lapseni suorittaa peruskoulun missä tahansa koulussa		1	2	3	4	5

OSA IV NÄKEMYKSET KAIKKIEN OPPILAIDEN PERUSOPETUSJÄRJESTELYISTÄ
--

18. Toisinaan keskustelua on herättänyt pitäisikö painotettua opetusta tarjota peruskoulussa laajemmin vai tulisiko pitäytyä kaikille yhteisessä opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa. Kartoitamme näkemyksiäsi seuraavilla väittämillä. **Vastaathan ajatellen yleisesti eli kaikkia oppilaita.**

Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
-------------------------	--------------------------	-------------------------------	---------------------------	---------------------

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Peruskoulun tehtävä on taata kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen saman opetussuunnitelman mukaan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) On tärkeää, että kaikki oppilaat saavat samanlaista laadukasta ja yhteistä opetusta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Jokaisen tulee saada omia tarpeitaan vastaavaa opetusta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Painotettua opetusta pitäisi lisätä, jotta kaikki voivat valita itselleen sopivan koulun | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Valintakokeet on hyvä tapa valita osa oppilaista painotettuun opetukseen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) On hyväksyttävää, että kysyntä ja tarjonta ratkaisevat yksittäisten koulujen oppilasmäärät | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Perusopetus on hyvä järjestää yhtenäisessä peruskoulussa (koulussa luokat 1-9) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) Oppilaiden tulee voida kehittää henkilökohtaisia ominaisuuksiaan tavallisessa yleisluokassa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) Luokkien tasoryhmät ovat hyvä tapa taata kaikkein oppilaiden yksilöllinen oppiminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j) Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulee voida opiskella omassa kotiluokassaan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k) Koulujen oppimistulokset tulisi julkistaa jotta kouluja voidaan vertailla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

OSA V KOULUTUKSEN MERKITYS

19. Seuraavaksi kysytään näkemyksiäsi koulutuksen ja opiskelun merkityksestä **oman lapsesi kannalta**. Valitse asteikolta vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa sitä, miten samaa mieltä olet seuraavista asioista.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	
Peruskoulutuksen ja koulunkäynnin yleisenä tavoitteena on lapseni						
a) sosiaalisesti oppiminen		1	2	3	4	5
b) koulumenestys joka turvaa hyvän koulutustason		1	2	3	4	5
c) hyvä koulutodistus		1	2	3	4	5
d) vuorovaikutustaitojen kehittyminen		1	2	3	4	5
e) kasvamisen suvaitsevaisiksi erilaisuutta kohtaan		1	2	3	4	5
f) tyytyväisyys kouluelämään		1	2	3	4	5
g) uusien tietojen oppiminen		1	2	3	4	5
h) hyvät kouluarvosanat		1	2	3	4	5
i) uusien taitojen kehittyminen		1	2	3	4	5
j) vastuulliseksi oppiminen		1	2	3	4	5
k) pääsy työmarkkinoille		1	2	3	4	5
l) viihtyminen koulussa		1	2	3	4	5
m) kansainväliseksi toimijaksi oppiminen		1	2	3	4	5
n) yhteisölliseksi oppiminen		1	2	3	4	5
o) velvollisuudentunnon kehittyminen		1	2	3	4	5
p) kriittisen ajattelun kehittyminen		1	2	3	4	5
q) oppiminen arvostamaan monikulttuurisuutta		1	2	3	4	5

20. Seuraavassa on väittämiä koskien koulutusta, opiskelua ja oppimista yleensä. Ympyröi vaihtoehto, joka lähinnä vastaa omaa mielipidettäsi. **Vastaathan ajatellen yleisesti eli kaikkia oppilaita**

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa	
a) koulutusta ja erilaisia tutkintoja arvostetaan nykyään liikaa		1	2	3	4	5
b) ei ole merkitystä mitä opiskelee; kaikki opiskelu on arvokasta		1	2	3	4	5
c) korkeasti koulutettuja on Suomessa jo liikaa		1	2	3	4	5
d) ihmisen asema ja arvostus perustuvat nykyisin liikaa hänen koulutukseensa		1	2	3	4	5
e) kannattaa opiskella, jotta menestyy elämässä		1	2	3	4	5
f) vähäinen koulutus ei ole este työsaannille, jos on riittävästi työkokemusta		1	2	3	4	

OSA VI TAUSTATIEDOT

Seuraavaksi kysytään lapsen ja perheen taustatietoja, joilla saattaa olla merkitystä esimerkiksi kouluvalintoihin

21. Kuudesluokkalaisten lapsesi syntymävuosi _____ ja sukupuoli tyttö ☐ poika ☐

22. Sisarusten syntymävuodet ja sukupuoli 1. _____ tyttö ☐ poika ☐

2. _____ tyttö ☐ poika ☐ 3. _____ tyttö ☐ poika ☐

4. _____ tyttö ☐ poika ☐ 5. _____ tyttö ☐ poika ☐

23. Lapsesi viimeisimmän koulutodistuksen keskiarvo oli noin _____

24.a. Onko lapsellenne tehty erityisopetuspäätös (HOJKS) ☐ ei ☐ kyllä (vastaa myös kohtaan 24.b.)

tai onko hänelle laadittu henkilökohtainen oppimissuunnitelma. ☐ ei ☐ kyllä (vastaa myös kohtaan 24 b.)

24.b. Jos vastasit kyllä kohtaan 24, saako hän erityisopetusta:

☐ vain kotiluokassa ☐ osittain erityisluokassa ☐ kokonaan erityisluokassa?

Asuinalue

26. Kodin postinumero _____ Asuinaikasi nykyisellä asuinalueella _____ vuotta

27. Lapsesi asuu pääsääntöisesti (asuinpaikan osoitteessa) ☐ äidin ☐ isän ☐ kahden huoltajan kanssa

28. Kaupunginosa, jossa asut (esim. Matinkylä, Tapiola) _____

29. Onko yläkoulun sijainti vaikuttanut asuinalueenne valintaan? ☐ kyllä ☐ ei

Jos vastasit kyllä, miten se on vaikuttanut?

30. Asuntosi on ☐ vuokra-asunto ☐ omistusasunto ☐ asumisoikeusasunto

31. Asuintalosi on ☐ kerrostalo ☐ rivitalo ☐ paritalo ☐ omakotitalo

Perheen taustatiedot

32. Siviilisäätysi on

☐ naimaton ☐ naimisissa ☐ rekisteröidyssä parisuhteessa ☐ avoliitossa ☐ eronnut ☐ leski

Vastaa kysymyksiin 33.–35. vain jos lapsen tai lapsen vanhempien syntymämaa on muu kuin Suomi.

33. Lapsesi syntymämaa _____ Lapsesi kotikieli _____

Lapsen asuinaika Suomessa _____ vuotta

34. Äidin syntymämaa _____ Äidin kotikieli _____

Äidin asuinaika Suomessa _____ vuotta

35. Isän syntymämaa _____ Isän äidinkieli _____

Isän asuinaika Suomessa _____ vuotta

Äidin koulutus- ja ammattiasema (ympyröi sopivin)

36. Korkein koulutus

- a) Kansakoulu
- b) Peruskoulu
- c) Keskikoulu
- d) Lukio
- e) Ammattikoulu
- f) Opisto
- g) Ammattikorkeakoulu
- h) Yliopisto
- i) Yliopiston jatkotutkinto (lisensiaatti tai tohtori))

37. Ammatti _____

38. Pääasiallinen toiminta tällä hetkellä

- a. Kokopäivätyö
- b. Osa-aikatyö
- c. Opiskelija
- d. Vanhempainvapaa
- e. Eläkkeellä
- f. Työtön/pakkoloma
- g. Muu, mikä _____

39. Työnantajataho (voitte myös vastata viimeisimmän työsuhteen mukaan.)

- a) Valtio
- b) Kunta tai kuntainliitto
- c) Julkinen yritys
- d) Yksityinen (tai oma) yritys
- e) Muu työnantaja
- f) En osaa sanoa
- g) Muu, mikä _____

Isän koulutus- ja ammattiasema (ympyröi sopivin)

40. Korkein koulutus

- j) Kansakoulu
- k) Peruskoulu
- l) Keskikoulu
- m) Lukio
- n) Ammattikoulu
- o) Opisto
- p) Ammattikorkeakoulu
- q) Yliopisto
- r) Yliopiston jatkotutkinto (lisensiaatti tai tohtori))

41. Ammatti _____

42. Pääasiallinen toiminta tällä hetkellä

- a. Kokopäivätyö
- b. Osa-aikatyö
- c. Opiskelija
- d. Vanhempainvapaa
- e. Eläkkeellä
- f. Työtön/pakkoloma
- g. Muu, mikä _____

43. Työnantajataho (voitte myös vastata viimeisimmän työsuhteen mukaan.)

- a) Valtio
- b) Kunta tai kuntainliitto
- c) Julkinen yritys
- d) Yksityinen (tai oma) yritys
- e) Muu työnantaja
- f) En osaa sanoa
- g) Muu, mikä _____

44. Perheen tulot (bruttotulot ennen verotusta)

Äidin kokonaistulot (bruttotulot)	alle 10 000	<input type="checkbox"/>	10–15 000	<input type="checkbox"/>	
15–20 000	<input type="checkbox"/>	20–30 000	<input type="checkbox"/>	30–40 000	<input type="checkbox"/>
40 – 50000	<input type="checkbox"/>	50–60 000	<input type="checkbox"/>	60–70 000	<input type="checkbox"/> (jatkuu)
Isän kokonaistulot (bruttotulot)	alle 10 000	<input type="checkbox"/>	10–15 000	<input type="checkbox"/>	
15–20 000	<input type="checkbox"/>	20–30 000	<input type="checkbox"/>	30–40 000	<input type="checkbox"/>
40 –50 000	<input type="checkbox"/>	50–60 000	<input type="checkbox"/>	60–70 000	<input type="checkbox"/> (jatkuu)

Voit jatkaa ja/tai täydentää vastaustauksiasi tähän kohtaan.

Tutkimuksessamme aiomme myös haastatella vanhempia kevättalvella 2011. Haastattelussa keskustellaan yläkouluun siirtymisestä ja sen mukanaan tuomista muutoksista ja valinnoista.

Jos haluat osallistua haastatteluun, kirjoita alle yhteystietosi.

Yhteystietoja käytetään vain haastatteluajan sopimiseen. Huom. Lomakkeen voi lähettää myös ilman näitä yhteystietoja.

Nimi.....

Osoite

Puhelin

Sähköposti.....

Lisätietoa tutkimuksesta

Jaana Poikolainen
tutkija

Hannu Simola
professori

Lämmin kiitos osallistumisesta!

LIITE 3. Muuttujien tarkastelu

Taulukko 17. Osioiden kuvailevat tiedot

Väittämä	N	eo	pu	Min.	Max	M	SD	Vinous /std. er.	Huipukkuus / std. error
P1. Espoon yläkoulut ovat tasalaatuisia, joten ei ole väliä, minkä koulun valitsen lapselleni	394	47	2	1	4	2,2	,80	,11/,12	-,59/,25
P2. Peruskoulun valintaa merkittävämpää on se, että lapseni suorittaa peruskoulun missä tahansa koulussa	397	39	5	1	4	2,4	1,0	,21/,12	1,02 /,24
P3. Perusopetus on hyvä järjestää yhtenäisessä peruskoulussa.	383	56	2	1	4	2,8	,95	-,19/,13	-,96/,25
P4. Haluaisin lapseni käyvän yhtenäistä peruskoulua.	369	70	2	1	4	2,7	,95	-,12/-,56	-,96/,25
P5. Peruskoulun suorittaminen on lapseni velvollisuus	436	2	3	1	4	3,7	,53	-4,3 /1,2	18,9 /,23
P6. Lähikoulu on lapselleni riittävän hyvä	417	23	1	1	4	3,2	,90	-1,0 /,12	,17/,24
P7. On tärkeää, että kaikki oppilaat saavat samanlaista laadukasta ja yhteistä opetusta	435	5	1	1	4	3,4	,70	-,83/,12	-,05/,23
P8. Peruskoulun tehtävää on taata kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen	436	2	3	1	4	3,5	,70	-1,2 /,12	1,1 /,24
P9. Oppilaiden tulee voida kehittää omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan tavallisessa yleisluokassa.	423	16	2	1	4	3,2	,67	-,52/,12	,01/,24
M14. Painotettua opetusta pitää lisätä, jotta kaikki voivat valita itselleen sopivan koulun	415			1	4	2,8	,82	-,05/,12	,71/,24
M15. Peruskoulut eivät ole opetuksen suhteen tasalaatuisia, joten koulu tulee saada valita itse	400	40	1	1	4	2,8	,87	-,16/,12	-,81/,24
M16. Valintakokeet on hyvä tapa valita osa oppilaista painotettuun opetukseen.	412	27	2	1	4	3,0	,80	-,58/,12	,02/,24
M17. Perheeni tulee saada valita vapaasti lapsen yläkoulu	433	6	2	1	4	3,3	,72	-,74/,12	-,17/,23
M 18. On hyväksyttävää, että kysyntä ja tarjonta ratkaisevat yksittäisten koulujen oppilasmäärät.	385	53	3	1	4	2,7	,80	-,20/,12	-,37/,25
M19. Peruskoulujen toimintaa olisi hyvä tukea vanhemmilta kerättävillä lukukausimaksuilla	420	13	3	1	4	1,6	,81	1,2 /,12	,67/,24
M20. Olen valmis maksamaan lapseni peruskoulutuksesta, jotta se olisi riittävän korkealaatuista.	417	21	3	1	4	2,4	,97	,18/,12	-,92/,24
M21. Koulujen oppimistulokset tulisi julkistaa, jotta kouluja voidaan vertailla.	404	34	3	1	4	2,6	1,0	-,14/,12	-1,1 /,24
M22. Pidän tärkeänä, että lapseni saa juuri hänen tarpeidensa mukaista opetusta.	437	3	1	1	4	3,5	,61	-1,0 /,12	,58/,23
M23. Lapseni yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on tärkeää opetuksessa	435	4	2	1	4	3,4	,61	-,61/,12	,08/,23
M24. Jokaisen tulee saada omia tarpeitaan vastaavaa opetusta	437	2	2	1	4	3,3	,71	-,83/,12	,26/,23

Liite 4. Summamuuttujien väliset yhteydet

Taulukko 18. Summamuuttujien korrelaatiomatriisi

		Yksilöllinen opetus	Kilpailu	Koulupaikan osoittaminen	Maksut	Yhtäläinen opetus	Suhtautuminen yhtenäiskouluun
Yksilöllinen opetus	Pearsonin korrelaatio (r)	1,000					
Kilpailu		,189**	1,000				
Koulupaikan osoittaminen		-,210**	-,187**	1,000			
Maksut		,067	,152**	-,274**	1,000		
Yhtäläinen opetus		,005	,000	,120*	-,201**	1,000	
Suhtautuminen yhtenäiskouluun		,117*	-,106*	,152**	-,038	,189**	1,000

** . Yhteys on tilastollisesti merkitsevä riskitasolla $p < .001$

* . Yhteys on tilastollisesti merkitsevä riskitasolla $p < .005$